

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГЕРАСИМЕНКО ОЛЬГА ЮРІЇВНА

УДК 374.7.014.6(4):316.422"1950/2020"(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ
КРАЇН В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (ДРУГА
ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ О. Ю. Герасименко

Науковий керівник - Гаманюк Віта Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор

Кривий Ріг – 2023

АНОТАЦІЯ

Герасименко О. Ю. Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2023.

У дисертації здійснено теоретичний огляд надважливої у XXI столітті проблеми щодо забезпечення якості неперервної освіти крізь призму чинників, які мають політичне, соціальне, економічне, культурне підґрунтя тощо. За допомогою проведеного аналізу розвитку національних систем освіти України та досліджуваних країн Європи, а також системного огляду концепції забезпечення якості неперервної освіти, у дисертації здійснено спробу компаративного аналізу досвіду європейських країн задля виявлення і подальшого використання кращих практик забезпечення якості неперервної освіти в Україні, що б сприяло підвищенню її конкурентоспроможності.

Мета дослідження полягає у виявленні специфіки забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій, в окресленні тенденцій подальшого розвитку неперервної освіти й обґрунтуванні можливостей творчого застосування конструктивних ідей і практик зарубіжного досвіду забезпечення якості у системі неперервної освіти України.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягає в тому, що у роботі *уперше* визначено особливості структури систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії у їхньому різнобарв'ї; схарактеризовано особливості функціонування системи неперервної освіти європейських країн та встановлено їх подібність та позитивні риси (автономія навчальних закладів; розширення міцних міжнародних контактів;

гарантований доступ до освіти незалежно від географічного розташування та соціального походження; потужне фінансування; міцна нормативно-правова база; відповідність навчальних програм актуальним запитам ринку праці); вивчено проблему забезпечення якості неперервної освіти країн Європи як на теоретичному рівні (філософський, економічний, соціальний та педагогічний аспекти), так і на рівні практики забезпечення якості неперервної освіти в національних контекстах; окреслено тенденції подальшого розвитку якісної неперервної освіти та виокремлено механізми її забезпечення; виявлено позитивні практики досвіду забезпечення якості неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії в умовах соціальних трансформацій та окреслено можливості їх творчого застосування у вітчизняній системі освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані як в освітньому процесі, так і при подальшому вивченні проблем якості освіти, у дослідженнях з порівняльної педагогіки, для наукового обґрунтування сучасних тенденцій розвитку неперервної освіти в Україні. Також результати нашого дослідження можуть набути важливого значення для працівників МОН України для розробки стандартів неперервної освіти; для керівників ЗВО щодо впровадження системи заходів щодо забезпечення якісної освіти дорослих.

У роботі узагальнено й схарактеризовано комплексний та багатогранний поняттєвий апарат, конкретизовано тлумачення таких ключових термінів у контексті нашого дослідження, як «якість освіти», «якість вищої освіти», «забезпечення якості освіти», «неперервна освіта», «освіта дорослих».

Так, визначено, що «якість освіти» розглядається крізь призму філософського, економічного й соціального аспекту. Проведення теоретичного аналізу стосовно змісту цього поняття й зіставлення поглядів різних знавців, дало змогу нам сформулювати робоче трактування «якості освіти». Ми розглядаємо це поняття як двовимірне та комплексне, оскільки воно поєднує у собі властивості *процесу* навчання, включаючи ІКТ, методи, форми та зміст навчання тощо, й *результату* навчального процесу, який

відповідає потребам окремої людини, суспільства й держави в цілому, а також стандартам.

Центральне поняття нашого дослідження таке як «неперервна освіта» теж є доволі складним для однозначного трактування через значну кількість наявних синонімів, таких як подальша освіта, відновлювана освіта, перманентна освіта, освіта / навчання протягом життя, популярна освіта, освіта дорослих тощо.

Увагу акцентовано на тому, що концепція неперервної освіти була офіційно представлена П. Ленграндом у 1965 р. та науково обґрунтована Ф. Кумбсом на світовому рівні. Більше того, у цей час у звітах ЮНЕСКО простежується активне вживання поняття «навчання впродовж життя» замість «освіта впродовж життя». У 1997 р. у м. Гамбург на п'ятій Міжнародній конференції з освіти дорослих неперервну освіту було проголошено «ключем у XXI ст.», а одним з провідних напрямків було окреслено саме освіту дорослих.

Актуальність розв'язання проблеми забезпечення якості неперервної освіти на сучасному етапі розвитку підтверджується проведеним ретроспективним аналізом становлення вітчизняної системи неперервної освіти, і, відповідно, формуванням системи забезпечення її якості. Встановлено, що вітчизняна система неперервної освіти отримала суттєвий поштовх до свого розвитку після ухвалення урядом Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР». Це і стало точкою відліку для виокремлення таких періодів: 1) реформістський – 1958-1970 рр.; 2) формувальний – 1970-1990 рр.; 3) модернізаційний – розпад СРСР – наш час.

Так, окреслено, що під час *першого* реформістського періоду відбулося тотальне реформування системи народної освіти: простежується впровадження обов'язкової восьмирічної освіти молоді та дорослого населення у вечірніх школах. Зазначено, що особливої актуальності набули такі заклади освіти, як навчальні комбінати, професійно-технічні училища,

змінні школи тощо. Навчання без відриву від виробництва було пріоритетним напрямком у процесі створення нової освітньої системи народної освіти.

Аналізуючи *другий* період розвитку системи неперервної освіти, зауважено, що він носив формувальний характер. Неперервна освіта та її важливість стало центральною проблемою для обговорення. Окреслено закладення фундаментальних основ неперервної освіти й запровадження у практику модель освітніх закладів неперервної освіти дорослих. Окреслено розробку нової галузі науки щодо навчання дорослих людей, яка отримала назву «андрагогіка».

Ключові аспекти розвитку неперервної освіти, описані у *третьому* етапі, припадають на період розпаду СРСР. Радянська освіта вважалась взірцевою, оскільки мала риси цілісної системи. Проте українська система освіти потерпала від дезінтеграції з пострадянським освітнім простором та успадкувати риси радянської освіти. Тож, пріоритетною задачею незалежної держави було створення тотально нової національної освітньої системи. Переваги віддавались саме освіті дорослих, оскільки цей компонент неперервної освіти розглядався як рушійний. Так, на нормативно-правовому рівні було здійснено спроби, іноді безуспішні, щодо розвитку нової якісної освітньої моделі, яка буде здатна задовольнити потреби суспільства та держави в цілому.

Простежується майже відсутність законодавчого закріплення ідеї освіти впродовж життя в українському законодавстві. Обґрунтовано також фактори та чинники, які значно уповільнюють процес розвитку національної системи неперервної освіти, серед яких високий рівень безробіття, і, як наслідок, високий рівень бідності; збільшення потоку трудових мігрантів через розповсюдження пандемії COVID-19, а також через війну України з країною-агресором; неповноцінність наукових досліджень з питань навчання дорослого населення, а також відсутність належного навчального блоку при ЗВО щодо підготовки андрагогів.

Зазначено, що проблема забезпечення якості освіти актуалізувалася в останні роки, що підтверджується посиленою увагою до нормативно-правового забезпечення якості освіти, до розробки нових і удосконалення наявних регуляторних актів. Важливими в цьому контексті були Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» (у різних редакціях); Указ Президента України «Про затвердження Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Законопроект «Про освіту дорослих» (від 2023 р.) тощо. Схарактеризовано основні фактори, які актуалізують розвиток якісної системи неперервної освіти, серед яких такі: глобалізація, інформатизація, розвиток ІКТ, конвергенція, високий рівень безробіття та бідності, трудова міграція тощо.

Задля осмислення можливих шляхів покращення національної системи освіти було вивчено досвід взірцевих у цьому питанні країн, а саме Фінляндії, Швеції, Іспанії щодо розвитку систем неперервної освіти, їхньої специфіки. Усі структури неперервної освіти було унаочнено у вигляді схеми задля здійснення компаративного аналізу й виокремлення найефективніших їхніх елементів. У ході вивчення досвіду європейських країн було уточнено: усі рівні освіти функціонують гармонійно, виходячи один з одного, що підтверджує процес неперервності здобуття освіти; відсутньою є соціальна диференціація учасників освіти; наявне територіальне вирівнювання; автономія навчальних закладів; належне фінансування освіти дорослих; потужне нормативне регулювання освіти дорослих тощо.

У дослідженні виявлено специфіку забезпечення якості вищої освіти загалом, та освіти дорослих зокрема у країнах Європи. Схарактеризовано роботу національних органів щодо контролю та забезпечення якості освіти: FINHEEC (Фінляндія), Рада ректорів університетів Швеції (Universitetskanslersämbetet) та Шведська рада з вищої освіти університетів та коледжів (Universitets- och högskolerådet) (Швеція), ANECA (Іспанія). Окреслено рівень залученості дорослих до освіти впродовж життя. Проаналізовано нормативне регулювання фінської, шведської та іспанської

освіти системи освіти дорослих. Встановлено, що освіта дорослих у досліджуваних країнах контролюється окремим нормативно-правовим блоком. Описано різновиди освіти дорослих, а також схарактеризовано навчальні заклади, які пропонують освіту дорослих.

У роботі значна увага акцентована на тенденціях подальшого розвитку якісної системи неперервної освіти та визначено механізми її забезпечення. Серед тенденцій розвитку освіти впродовж життя окреслено наступні: через збільшення тривалості життя вкрай гострою є проблема формування свідомого ставлення до навчання впродовж життя та мотивування до здобуття освіти; зміни в кадровій політиці; наближення навчальних програм, й, відповідно, отриманих знань, до потреб реального ринку праці; удосконалення цифрової компетентності через стрімкий інноваційний розвиток суспільства шляхом формування свідомого ставлення до використання ІКТ; забезпечення прозорості контролю шляхом залучення до цього процесу усіх учасників навчального процесу; створення регіональних центрів управління якістю освіти; розмежування понять «забезпечення якості» та «управління якістю»; сертифікація кваліфікацій, отриманих шляхом самоосвіти; забезпечення підтримки програм інтернаціоналізації ЗВО; розвиток усіх можливих форм формальної та неформальної освіти тощо.

Проведене опитування серед дорослого населення віком від 25 до 64 років задля визначення їхнього рівня залученості до неперервної освіти та свідомого ставлення до неї дозволило виявити критичні ланки у забезпеченні якості неперервної освіти в Україні. В результаті проведеного компаративного аналізу виявлено особливості функціонування якісної системи освіти дорослих зокрема, та неперервної освіти загалом у Фінляндії, Швеції та Іспанії, виокремлено позитивні ідеї і практики цих країн щодо зазначеної проблеми та обґрунтовано доцільність використання цього досвіду у вітчизняному освітньому просторі, задля усунення наявних проблем.

Так, нами було запропоновано можливі шляхи покращення якості неперервної освіти, які у нашому дослідженні було класифіковано за групами.

На державному рівні запропоновано впровадження окремого законодавчого блоку, який регулюватиме освіту дорослих зокрема та неперервну освіту загалом. Увагу варто акцентувати також на нормативно-правовому забезпеченні таких ланок освіти, як освіта для іммігрантів, неформальна освіта дорослих тощо. Не менш важливим у нашому баченні окреслено підвищення заробітної платні освітянам на 200% від середньої заробітної платні по регіону. На регіональному рівні важливості має набути функціонування потужного фінансування програм для дорослих, а також створення усіх необхідних умов для отримання освіти незалежно від географічного розташування та соціального стану здобувача освіти шляхом запровадження дистанційних та он-лайн університетів. Задля забезпечення якості неперервної освіти вартим уваги є створення регіональних агенств менеджменту якості неперервної освіти та залучення до цього процесу усіх учасників освітньої діяльності. Говорячи про інституційний рівень забезпечення якості неперервної освіти, завданням саме ЗВО та його кадрового складу є формування свідомого та мотиваційного ставлення до освіти впродовж життя задля підвищення рівня залученості до неперервної освіти. Організація потужного міжнародного партнерства з провідними ЗВО є необхідною умовою у питанні забезпечення якості освіти. Особистісний рівень заходів щодо забезпечення якості неперервної освіти включає в себе залучення дорослих до програм навчання впродовж життя, стимулювання усіх учасників освітнього процесу до неперервної освіти.

Ключові слова: освіта, покращення, якість освіти, вища освіта, неперервна освіта, освіта дорослих, освіта європейських країн.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати

1. Герасименко О. Ю. Сутність понять “дорослий” та “дорослість” у наукових дослідженнях. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2020.

Вип. 191. С. 234–238. **(Фаховий)**. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-234-238>

2. **Herasymenko O. Yu.** The use of ICT in the assessment of the quality of education in the European context. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. IX (101), Issue: 259. P. 11–17 **(індексовано в базі Copernicus)**. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-259IX101-02>

3. **Герасименко О. Ю.** Розвиток освіти дорослих у незалежній Україні. *Освітній вимір*. 2021. Вип. 4 (56). С. 36-49. **(Фаховий)**. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4.4403> .

4. **Герасименко О. Ю.** Особливості забезпечення якості вищої освіти у країнах Скандинавії (досвід Швеції та Фінляндії). *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. С. 7-11. **(Фаховий, індексовано в базі Copernicus)**. DOI: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/44/part_1/44-1_2022.pdf

5. **Herasymenko O.** European experience in the development of the system of Lifelong Learning in Ukraine. *Naukovyi Chasopys of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives*. 2022. **(Фаховий)**. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.04>.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. **Герасименко О. Ю.** Принципи освітньої політики Фінляндії. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.-мет. пр. Кривий Ріг: ВЦ КДПУ, 2020. Вип. 6. С. 13-14.*

7. **Герасименко О. Ю.** Особливості та специфіка дистанційного навчання дорослих людей. *Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки: матеріали III міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 19 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 135-141.*

8. **Herasymenko O. Yu.** Regulatory support of adult education in Ukraine. *Strategy and Innovation: Current Management Practices: materials of the*

VI International Scientific-Practical Conference (Kryvyi Rih, 23 April 2021). Kryvyi Rih, DonNUET. P. 63-66.

9. **Herasymenko O. Yu.** Swedish experience for quality assurance of higher education. *Сучасні виклики та проблеми науки*, LXXIV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Рівне, 15 листопада 2021 р.). Рівне, 2021. Ч.1. С. 74-78.

10. **Герасименко О. Ю.** Глобалізація як фактор впливу на розвиток неперервної освіти. *Актуальні проблеми науки, освіти та суспільства: збірник тез доповідей міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 2 грудня 2021 р.). Полтава: ЦФЕНД, 2021. Ч. 1. С. 12-14.

11. **Herasymenko O.** Adult population involvement into lifelong learning. *Society and Science. Abstracts of the 30th International scientific and practical conference.* (Germany, Munich, 1-2 March 2022). Littera Verlag, Munich. P. 25-28.

12. **Herasymenko O. Yu.** Relevance and necessity of adult education in modern world. *Jornadas online.* I Jornadas InterUnniversitarias de estudiantes de doctorado en Psicología celebradas (Granaga, 5–6 Julio, 2021). UMA/UGR, 2021.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

13. **Herasymenko O., Furt D.** Essence and Model of the Concept of “Multicultural Competence”. *Students’ Validative Competences Formation while Humanitarian Disciplines Studying: monograph / edited by S. Ostapenko.* Prague: Oktan-Print s.r.o., 2021. P. 127-166. DOI: 10.46489/SVCFS-01

ABSTRACT

Herasymenko O. Yu. Ensuring the lifelong learning quality of European countries in conditions of social transformations (the second half of XX – the beginning of XXI century). – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the for the scientific degree of Doctor of Philosophy (Ph. D.), specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”. – Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, 2023.

The thesis provides a theoretical overview of the issue of ensuring the quality of lifelong learning, which is very important in the 21st century, through the prism of factors that have a political, social, economic, cultural basis. With the help of the analysis of the development of the national education systems of Ukraine and the studied European countries, as well as a systematic review of the concept of quality assurance of lifelong learning, the thesis attempted a comparative analysis of the experience of European countries in order to identify and further use the best practices of quality assurance of lifelong learning in Ukraine, which would contribute increasing its competitiveness.

The **objective** of our thesis is to reveal the specifics of quality assurance of lifelong learning in European countries in the conditions of social transformations, to outline the trends of further development of lifelong learning and to substantiate the possibilities of creative use of constructive ideas and practices of foreign experience of quality assurance in the system of lifelong learning of Ukraine.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results is that the structure of the lifelong learning systems of Finland, Sweden and Spain is determined for the first time in their diversity, and their common and distinctive features are revealed; the peculiarities of the functioning of the lifelong learning system of European countries are characterized and their similarities and positive features are established (autonomy of educational institutions; expansion of strong international contacts; guaranteed access to education regardless of geographical location and social origin; stable funding; strong regulatory and legal framework; compliance of educational programs with current labor market demands); the problem of ensuring the quality of lifelong learning in European countries was studied both at the theoretical level (philosophical, economic, social and pedagogical aspects) and at the level of practice of ensuring the quality of lifelong learning in national contexts; the trends of the further development of quality lifelong learning

are outlined and the mechanisms of its provision are highlighted; positive practices of the experience of ensuring the quality of lifelong learning in Finland, Sweden and Spain in the conditions of social transformations are revealed and the possibilities of their creative use in the national education system are outlined.

The practical significance of the obtained results is that the research materials can be used both in the educational process and in the further study of the problems of the quality of education, in research on comparative pedagogy, for the scientific substantiation of modern trends in the development of lifelong learning in Ukraine. Also, the results of our research may become important for employees of the Ministry of Education and Culture of Ukraine for the development of lifelong learning standards; for heads of higher education institutions to implement a system of measures to ensure quality of adult education.

The work summarizes and characterizes a complex and multifaceted conceptual apparatus, specifies the interpretation of such key terms in the context of our research as «quality of education», «quality of higher education», «ensuring the quality of education», «lifelong learning», «adult education».

Thus, it was determined that the «quality of education» is considered through the prism of philosophical, economic and social aspects. So, conducting a theoretical analysis of the content of this concept and comparing the views of various experts allowed us to formulate a working interpretation of «quality of education». We consider this concept as two-dimensional and complex, since it combines the properties of the learning process, including ICT, methods, forms and content of learning, etc., and the result of the learning process, which meets the needs of an individual, society and the state as a whole, as well as standards.

The key concept of our study, such as «lifelong learning», is also quite difficult for unambiguous interpretation due to a significant number of available synonyms, such as «further education», «renewable education», «permanent education», «lifelong education», «popular education», «adult education» etc.

Attention is focused on the fact that the concept of lifelong learning was officially presented by P. Lengrand in 1965 and scientifically substantiated by

F. Coombs at the world level. Moreover, at this time, UNESCO reports actively use the term «lifelong learning» instead of «lifelong education». In 1997, in the city of Hamburg, at the fifth International Conference on Adult Education, lifelong learning was declared «the key to the 21st century», and adult education was outlined as one of the leading directions.

The relevance of solving the problem of ensuring the quality of lifelong learning at the current stage of development is confirmed by the retrospective analysis of the formation of the national system of lifelong learning, and, accordingly, the formation of its quality assurance system. It was established that the national system of lifelong learning received a significant boost to its development after the government adopted the Law «On strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system in the Ukrainian SSR». This became the reference point for distinguishing the following periods: 1) reformist period - 1958-1970; 2) formative - 1970-1990; 3) modernization - the collapse of the USSR - current time.

Thus, it is outlined that during the first reformist period, a total reformation of the system of public education took place: the introduction of mandatory eight-year education of youth and adults in evening schools can be traced. It is noted that educational institutions such as educational complexes, vocational and technical schools, changing schools, etc., have become particularly relevant. Training without separation from work was a priority direction in the process of creating a new educational system of public education.

Analyzing the second period of development of the lifelong learning system, it was noted that it was formative in nature. Lifelong learning and its importance became a central issue for discussion. The laying of the fundamental foundations of lifelong learning is outlined and the model of educational institutions of lifelong learning of adults is put into practice. The development of a new field of science related to the education of adults, which was called «andragogy», is outlined.

The key aspects of the development of lifelong learning, described in the third stage, fall on the period of the collapse of the USSR. Soviet education was

considered exemplary because it had the features of a holistic system. However, the Ukrainian education system suffered from disintegration with the post-Soviet educational space and inherited the features of Soviet education. Therefore, the priority task of an independent state was the creation of a completely new national education system. Priority was given to adult education, as this component of lifelong learning was seen as a driving force. Thus, at the regulatory and legal level, attempts will be made, sometimes unsuccessful, to develop a new high-quality educational model that will be able to meet the needs of society and the state as a whole.

There is almost no legislative consolidation of the idea of lifelong learning in Ukrainian legislation. Factors and factors that significantly slow down the process of development of the national system of lifelong learning are also substantiated, including a high level of unemployment, and, as a result, a high level of poverty; increase in the flow of labor migrants due to the spread of the COVID-19 pandemic, as well as due to Ukraine's war with the aggressor country; the inferiority of scientific research on adult education, as well as the lack of an appropriate educational unit at higher education institutions regarding the training of andragogues.

It is noted that the problem of ensuring the quality of education has become more relevant in recent years, which is confirmed by the increased attention to the regulatory and legal provision of the quality of education, to the development of new and improvement of existing regulatory acts. Important in this context were the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education» (in different editions); Decree of the President of Ukraine «On the approval of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021», Draft Law «On Adult Education» (from 2023), etc. The main factors that actualize the development of a quality system of lifelong learning are characterized, including: globalization, informatization, development of ICT, convergence, high level of unemployment and poverty, labor migration, etc.

In order to understand possible ways of improving the national education system, the experience of exemplary countries in this matter, namely Finland, Sweden, and Spain, regarding the development of lifelong learning systems and their specificities was studied. All the structures of continuing education were visualized in the form of a scheme in order to carry out a comparative analysis and highlight their most effective elements. During the study of the experience of European countries, it was clarified: all levels of education function harmoniously, based on each other, which confirms the process of continuity of education; there is no social differentiation of education participants; existing territorial alignment; autonomy of educational institutions; adequate financing of adult education; powerful regulatory regulation of adult education, etc.

The research revealed the specifics of quality assurance of higher education in general and adult education in particular in European countries. The work of national bodies on monitoring and ensuring the quality of education is characterized: FINHEEC (Finland), the Council of Rectors of Swedish Universities (Universitetskanslersämbetet) and the Swedish Council for Higher Education of Universities and Colleges (Universitets- och högskolerådet) (Sweden), ANECA (Spain). The level of involvement of adults in education throughout life is outlined. Normative regulation of Finnish, Swedish and Spanish adult education system is analyzed. It was established that adult education in the studied countries is controlled by a separate regulatory and legal block. Varieties of adult education are described, as well as educational institutions that offer adult education are characterized.

In the work, considerable attention is focused on the trends of further development of the quality system of lifelong learning and the mechanisms of its provision are defined. Among the trends in the development of lifelong education, the following are outlined: due to the increase in life expectancy, the problem of forming a conscious attitude to lifelong learning and motivation for obtaining an education is extremely acute; changes in personnel policy; approximation of educational programs, and, accordingly, the acquired knowledge, to the needs of the real labor market; improvement of digital competence due to the rapid innovative

development of society by forming a conscious attitude to the use of ICT; ensuring transparency of control by involving in this process all participants of the educational process; creation of regional education quality management centers; distinguishing between the concepts of «quality assurance» and «quality management»; certification of qualifications obtained through self-education; providing support for programs of internationalization of higher education institutions; development of all possible forms of formal and informal education, etc.

A survey conducted among the adult population aged 25 to 64 to determine their level of involvement in lifelong learning and their conscious attitude to it allowed us to identify critical links in ensuring the quality of lifelong learning in Ukraine. As a result of the conducted comparative analysis, the peculiarities of the functioning of the quality system of adult education in particular, and lifelong learning in general in Finland, Sweden and Spain were identified, the positive ideas and practices of these countries were highlighted in relation to the stated problem, and the feasibility of using this experience in the domestic educational space was substantiated in order to eliminate the existing problems.

Thus, we proposed possible ways to improve the quality of lifelong learning, which were classified by groups in our study. At the state level, it is proposed to introduce a separate legislative block that will regulate adult education in particular and lifelong learning in general. Attention should also be focused on the regulatory and legal provision of such links of education as education for immigrants, non-formal education of adults, etc. Equally important in our vision is an increase in the salary of educators by 200% of the average salary in the region. At the regional level, the functioning of powerful financing of programs for adults, as well as the creation of all the necessary conditions for obtaining an education regardless of the geographic location and social status of the student through the introduction of distance and online universities, should become important. In order to ensure the quality of continuous education, it is worth paying attention to the creation of regional agencies of quality management of lifelong learning and the involvement

of all participants in educational activities in this process. Speaking about the institutional level of ensuring the quality of lifelong learning, the task of university and its personnel is to form a conscious and motivational attitude to education throughout life in order to increase the level of involvement in lifelong learning. The organization of a powerful international partnership with leading higher education institutions is a necessary condition for ensuring the quality of education. The personal level of measures to ensure the quality of lifelong learning includes the involvement of adults in lifelong learning programs, the stimulation of all participants in the educational process to lifelong learning.

Key words: education, improvement, quality of education, higher education, lifelong learning, adult education, education of European countries.

LIST OF PUBLISHED PAPERS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Scientific papers where the main scientific results of the thesis are published

1. **Herasymenko O. Yu.** Sutnist poniat “doroslyi” ta “doroslist” u naukovykh doslidzhenniakh. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohichni nauky.* 2020. Vyp. 191. S. 234-238. (**Professional journal**). DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-234-238> [in Ukrainian].
2. **Herasymenko O. Yu.** The use of ICT in the assessment of the quality of education in the European context. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2021. IX (101), Issue: 259. P. 11–17 (**Indexed in Copernicus**). DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-259IX101-02>.
3. **Herasymenko O. Yu.** Rozvytok osvity doroslykh u nezalezhnii Ukraini. *Osvitnii vymir.* 2021. Vyp. 4 (56). S. 36-49. (**Professional journal**). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4.4403>. [in Ukrainian].
4. **Herasymenko O. Yu.** Osoblyvosti zabezpechennia iakosti vyshchoi osvity u krainakh Skandynavii (dosvid Shvetsii ta Finliandii). *Innovatsiina pedahohika.* 2022. № 44. S. 7-11. (**Professional journal, indexed in Copernicus**). DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.1>. [in Ukrainian].

5. **Herasymenko O.** European experience in the development of the system of Lifelong Learning in Ukraine. *Naukovi Chasopys of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* 2022. **(Professional journal)**. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.04>.

Scientific papers that certify the approbation of the thesis' materials

6. **Herasymenko O. Yu.** Pryntsypy osvithnoi polityky Finliandii. *Pedahohichne Kryvorizhzhia: pedahohichniy almanakh: zb. nauk.- met. pr.* Kryvyi Rih: VTs KDPU, 2020. Vyp. 6. S. 13-14. [in Ukrainian].

7. **Herasymenko O. Yu.** Osoblyvosti ta spetsyfika dystantsiinoho navchannia doroslykh liudey. *Suchasni tendentsii ta kontseptualni shliahy rozvytku osvity i pedahohiky: materialy III mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf.* Kyiv, 2021. S. 135-141. [in Ukrainian].

8. **Herasymenko O. Yu.** Regulatory support of adult education in Ukraine. *Strategy and Innovation: Current Management Practices: materials of the VI International Scientific-Practical Conference.* Kryvyi Rih, DonNUET. P. 63-66.

9. **Herasymenko O. Yu.** Swedish experience for quality assurance of higher education. *Suchasni vyklyky ta problem nauky, LXXIV Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf.* Rivne, 2021. S. 74-78.

10. **Herasymenko O. Yu.** Hlobalizatsiia iak factor vplyvu na rozvytok neperervnoi osvity. *Aktualni problem nauky, osvity ta suspilstva: zbirnyk tez dopovidei mizhnar. nauk.-prakt. konf.* Poltava, 2021. S. 12-14. [in Ukrainian].

11. **Herasymenko O.** Adult population involvement into lifelong learning. *Society and Science. Abstracts of the 30th International scientific and practical conference.* Littera Verlag, Munich. P. 25-28.

12. **Herasymenko O. Yu.** Relevance and necessity of adult education in modern world. *Jornadas online. I Jornadas InterUnniversitarias de estudiantes de doctorado en Psicología celebradas (Granada, 5–6 Julio, 2021).* UMA/UGR, 2021.

Scientific papers that additionally reflect the scientific results of the thesis

13. **Herasymenko O., Furt D.** Essence and Model of the Concept of “Multicultural Competence”. *Students’ Validative Competences Formation while Humanitarian Disciplines Studying*: monograph / edited by S. Ostapenko. Prague: Oktan-Print s.r.o., 2021. P. 127-166. DOI: 10.46489/SVCFS-01

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	33
1.1. Джерельна база дослідження	33
1.2. Понятійний апарат дослідження (ключові поняття)	48
1.3. Проблема забезпечення якості вітчизняної неперервної освіти в умовах соціальних трансформацій.....	65
Висновки до розділу 1	94
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ (НА ПРИКЛАДІ ФІНЛЯНДІЇ, ШВЕЦІЇ, ІСПАНІЇ)	97
2.1 Особливості розвитку систем неперервної освіти в Фінляндії, Швеції, Іспанії.....	97
2.2. Забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах	123
2.3. Особливості забезпечення якості освіти дорослих у країнах Європи	167
Висновки до розділу 2	178
РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У ПИТАННІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	181
3.1. Тенденції подальшого розвитку системи якісної неперервної освіти та механізми її забезпечення	181
3.2. Позитивні практики забезпечення якості неперервної освіти у європейських країнах в контексті їх імплементації у вітчизняній системі неперервної освіти	193
Висновки до розділу 3	215
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	218
Список використаних джерел	224
ДОДАТКИ	252

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – Заклад вищої освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

ЄС – Європейський Союз

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

НАЗЯВО – Національне агентство забезпечення якості вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти

ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку

PISA – Programme for International Student Assessment

LLL – Life-Long Learning – неперервна освіта

ECTS – European Community Course Credit Transfer System – Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС)

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education – Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті (ЄМЗЯВО)

EQAR – European Quality Assurance Register in Higher Education – Європейський реєстр забезпечення якості (ЄРЗЯ)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Освіта є важливим соціальним інститутом будь-якої країни з індустріально розвиненою економікою. У зв'язку з потребами соціального та економічного розвитку країни, а також з різноманітними суспільними змінами (трудова міграція, глобалізація, інтернаціоналізація), пріоритетними є задачі, пов'язані з розвитком та підвищенням ефективності неперервної освіти, яка здатна забезпечити українським спеціалістам можливість не тільки професійного зростання, але й безболісного переходу з однієї сфери діяльності до іншої й включення у будь-який рівень освіти з визнанням попередньо здобутої, коли у цьому буде потреба. Тенденція знань втрачати свою актуальність майже кожні 5 років зумовила вживання заходів задля уникання розриву між набутою освітою та рівнем фахової підготовки та новими вимогами, які впевнено висуває сучасний ринок праці, здобутки науки, культура, соціальна сфера й економіка, які стрімко розвиваються та удосконалюються.

Концепція неперервної освіти набула поширення в усьому світі наприкінці 60-х років ХХ століття внаслідок прискорення промислового розвитку та оновлення промислових технологій. Задля гарантування якості неперервної освіти у європейському вимірі й підвищення її надійності, постійно здійснюються відповідні кроки. Протягом майже двох десятиліть Європейський Союз втілює в життя стратегію неперервної освіти, започатковану підписанням Меморандуму про неперервну освіту у 2000 р., а у 2008 р. було започатковано роботу Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR – European Quality Assurance Register in Higher Education). Так, входження України до цього реєстру у 2008 р., у свою чергу, було фундаментом для забезпечення національної системи освіти європейським рівнем якості.

Загалом, якість неперервної освіти гарантується Законами України «Про освіту» (редакція Закону від 1990 р.), у якому нормативно закріплено поняття «якість освіти» та «Про вищу освіту» (2014 р.). Останній пропонує

розгорнутий варіант визначення поняття «якість вищої освіти», а також передбачає створення Національної агенції забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яка лише у 2021 р. розпочала свою діяльність. Не можна не окреслити у цьому контексті Постанову «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI ст.») (1993 р.), яка запровадила важливі кроки реформування національної системи освіти, й, найголовніше, визначала пріоритет саме безперервності освіти.

У нашому дослідженні ми розглядали освіту дорослих як важливий складник неперервної освіти, саме тому увагу приділено нормативно-правовому забезпеченню цієї освітньої ланки. Так, можемо зазначити, що після отримання Україною незалежності, здійснювались, нажаль, безуспішні спроби врегулювання освіти дорослих, проте у 2019 р. світ побачив Законопроект «Про освіту дорослих», прийняття якого було важливим кроком для системи освіти загалом. Наразі проект Закону «Про освіту дорослих» був прийнятий Верховною Радою України у першому читанні у 2023 р. та готується до другого.

Ми переконані, що необхідність модернізації якості неперервної освіти сьогодні гостро відчувається на усіх рівнях української системи освіти. Цю необхідність зумовлюють такі чинники: злам старої централізованої системи управління освітою; інтеграційні процеси у сфері освіти; наростаючий рух за розвиток освіти та несформованість механізмів управління інноваційними процесами, а також відсутність досвіду управління цими процесами у більшості організаторів освіти; розвиток конкуренції між освітніми установами; формування ринкових відносин, необхідність активних дій на ринках праці та фінансів, товарів та послуг для підтримки стабільного функціонування системи освіти та її розвитку.

Україна, яка взяла курс на підвищення якісного рівня неперервної освіти, включається до світового та європейського процесів, для яких критерій якості становить сутність освіти, оскільки тільки високоякісна освіта забезпечує задоволення базових освітніх потреб здобувачів, веде до набуття ними

широкого життєвого досвіду, створює фундамент для забезпечення майбутнього добробуту. Саме тому наше дослідження було спрямовано на вивчення та визнання пріоритетних взірцевих освітніх практик стосовно зазначеного питання задля реформування національної системи освіти України на етапі її інтегрування у міжнародний та європейський освітній простір. Було обрано досвід двох Скандинавських країн (Фінляндії та Швеції), а також досвід Іспанії, що може здаватися суперечливим, проте є переконливі аргументи на користь вибору для аналізу саме цих країн Європи.

Не є секретом, що фінська та шведська системи неперервної освіти визнані одними з кращих у світі: рік у рік ці країни отримують панівні позиції в PISA та в інших освітніх рейтингах, адже ці країни взяли на себе колосальний ризик й, повіривши в інтелектуальний потенціал населення, буквально за 20 років трансформували генетичний код нації, яка змотивована до неперервної освіти й свідомо ставиться до процесу навчання. Досвід Іспанії був предметом вивчення з точки зору вітагенного досвіду під час проходження стажування в Університеті Гранади – в одному з найбільших університетів Іспанії, а також з точки зору тотального географічного, культурного, політичного різноманіття цих країн. Завданням було виокремити спільні та відмінні риси цих трьох освітніх систем й спробувати запропонувати на основі цього порівняльного аналізу можливі шляхи використання їхнього досвіду та впровадити кращі практики у систему освіти України.

Проблема якості освіти загалом, та якості неперервної освіти зокрема, знайшла відображення у низці досліджень як вітчизняних, так й зарубіжних науковців, які піддали аналізу різні аспекти якості.

Багатоаспектність та міждисциплінарність проблеми якості освіти висвітлено у розвідках багатьох вчених, таких як В. Кальней [166], О. Субетто [144; 145], М. Поташник [153], С. Шишов [166] та інші.

Питання забезпечення якості вищої освіти та управління якістю освіти було предметом розгляду у дослідженнях таких науковців та експертів, як

Т. Лукіна [69], В. Білокопитов [8], М. Гриценко [27], Л. Шевченко [163], С. Вербицька [13], Л. Харві (L. Harvey) [213], Д. Грін (D. Green) [213].

Визначенню специфіки таких понять, як «неперервна освіта» та «освіта дорослих» свої наукові здобутки присвятили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, серед яких: Л. Лук'янова [72; 73; 74; 75; 76], П. Джарвіс (P. Jarvis) [221], Е. Ліндеман (E. Lindeman) [230], Б. Йекслі (B. Yeaxlee) [276], Г. Зінченко [48], О. Смольникова [139], П. Шукла (P. Shukla) [253], П. Альхайт (P. Alheit) [175], Т. Кристопчук [61], М. Бабіч [4], В. Лісіцин [66], О. Аніщенко [2], Р. Багнал (R. Bagnall) [185], К. Гріффін (C. Griffin) [211], Т. Десятов [33].

Специфіка функціонування систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії є предметом вивчення значної кількості учених. Так, досвід Швеції досліджували А. Б'єрклунд (A. Björklund) [188], П. Едін (P. Edin) [188], П. Фредріксон (P. Fredriksson) [188], А. Крюгер (A. Krueger) [188], Т. Еріксон (T. Ericson) [200], Дж. Олофсон (J. Olofsson) [240], Дж. Альбрехт (J. Albrecht) [174], Г. Берг (G. Berg) [174], Д. Анксо (D. Anxo) [183], Д. Сторі (D. Storrie) [183], Е. Екстрьом (E. Ekström) [198]. Систему неперервної освіти Фінляндії ґрунтовно вивчали Л. Ляшенко [77], І. Поздєєва [105], Е. Син [132], М. Соловійова [140], К. Хууско [154]. Іспанський досвід розвитку освіти впродовж життя аналізували А. Карпунін [90], С. Сисоєва [133; 134; 135] та інші.

Важливим для нашого дослідження є дисертації, монографії, статті, які присвячені вивченню особливостей забезпечення якості шведської системи неперервної освіти таких вчених: О. Цюк [155; 156; 157; 158; 159], І. Золотарьової [49], Г. Поберезької [103], Ю. Руднік [125], Г. Воссенштейн (H. Vossensteyn) [273], А. Лехікойн (A. Lehikoinen) [227], Т. Аарреваара (T. Aarrevaara) [171]. Досвід Іспанії у питанні забезпечення якісної неперервної освіти вивчали К. Тарасова [148], Е. Єрмольєва [43; 44], П. Альварес (P. Álvarez) [176], Ф. Кортасар (F. Cortazar) [191], Дж. Ернандес (J. Hernández) [214], С. Перес (C. Pérez) [245], М. Марті (M. Marti) [233].

Тенденції розвитку системи якісної неперервної освіти були предметом дослідження таких науковців, як Л. Пуховської [120], Дж. Джалдемарк (J. Jaldemark) [220], А. Банг (Å. Bång) [220], А. Олівер (A. Oliver) [239], Х. Томас (J. M. Tomas) [239], Дж. Монторо-Родрігес (J. Montoro-Rodriguez) [239], Л. Інгліш (L. M. English) [199], П. Майо (P. Mayo) [199].

Результати аналізу історико-педагогічної наукової літератури й нормативно-правового забезпечення якості системи неперервної освіти як європейських країн, так й України, свідчать про відсутність цілісного дослідження, де б розкривалися особливості забезпечення якості неперервної освіти європейських країн (Фінляндії, Швеції, Іспанії), та необхідність розв'язання певних суперечностей:

- між необхідністю побудови національної системи забезпечення якості неперервної освіти згідно з європейськими стандартами та недосконалістю її нормативно-правової бази в Україні;

- між наявністю в європейському освітньому просторі прикладів ефективного функціонування систем забезпечення якості неперервної освіти на рівні відповідних структур та недостатньою увагою до вивчення й використання їхнього досвіду;

- між потребою удосконалення інструментарію та процедур забезпечення якості неперервної освіти у національному вимірі й невикористанням релевантних практик зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньому контексті.

Актуальність проблеми, недостатній рівень теоретичної та практичної дослідженості зазначеної проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до комплексної теми науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки Криворізького державного

педагогічного університету «Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя в умовах модернізації неперервної педагогічної освіти» (Державний реєстраційний номер 0119U102693 від 18. 07. 2019 р.).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 9 від 13. 02. 2020 р.). Тему було конкретизовано та перезатверджено Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 7 від 12. 01. 2023 р.).

Мета дослідження – виявити особливості забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій, проаналізувати тенденції подальшого розвитку неперервної освіти й окреслити перспективи творчого застосування конструктивних ідей і практик зарубіжного досвіду забезпечення якості у системі неперервної освіти України.

Мета дослідження зумовила постановку та розв’язання таких **завдань**:

- 1) на основі аналізу джерельної бази з’ясувати сутність ключових понять дослідження: «якість освіти», «неперервна освіта», «освіта дорослих», «забезпечення якості освіти»;
- 2) на основі аналізу наукових джерел дослідити розв’язання проблеми забезпечення якості вітчизняної системи неперервної освіти крізь призму історичних, суспільно-політичних та соціально-економічних передумов означеного процесу;
- 3) висвітлити і зіставити особливості структури й функціонування систем неперервної освіти європейських країн (Фінляндії, Швеції, Іспанії) та забезпечення їхньої якості;
- 4) виявити тенденції подальшого розвитку системи неперервної освіти європейських країн й виокремити механізми забезпечення її якості;
- 5) виокремити елементи позитивного європейського досвіду щодо забезпечення якості неперервної освіти та окреслити перспективи творчого застосування конструктивних ідей досвіду Фінляндії, Швеції та Іспанії у систему неперервної освіти України.

Об'єкт дослідження – забезпечення якості неперервної освіти у європейських країнах.

Предмет дослідження – особливості забезпечення якості неперервної освіти в Фінляндії, Швеції, Іспанії в умовах соціальних трансформацій.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ ст. – початок ХХІ ст. Вибір *нижньої межі* (1951 р.) пов'язаний з процесами соціальних перетворень у Європі, які стали наслідком Другої світової війни та підписання Паризького договору про створення Європейського співтовариства вугілля і сталі (ЄСВС) (1952 р.), що стало початком створення Європейського Союзу.

Верхню межу (2020 р.) умотивовано розвитком інформаційної цивілізації, глобалізаційними процесами та викликами, що відбуваються в світі, які вимагають нової освітньої парадигми, орієнтованої на майбутнє. У ХХІ ст. було ухвалено «Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015 р.), у яких покращення якості вищої освіти було визнано головною місією ЄПВО, а також зазначено ключові принципи і підходи до побудови механізмів забезпечення якості ВО. Паризьке комюніке (2018 р.) акцентує увагу на тому, що забезпечення якості є головним в ЄПВО. Всесвітній звіт ЮНЕСКО про навчання та освіти дорослих (2020 р.) окреслює освіту дорослих як ключовий компонент неперервної освіти.

Для реалізації поставлених завдань на різних етапах дослідження використовувався комплекс **методів**, які допомогли проаналізувати, схарактеризувати та описати процеси та явища, що мали місце в різних системах освіти на міжнародному, національному, регіональному рівнях задля окреслення спільних та відмінних характеристик для подальшого використання цієї інформації з метою удосконалення системи освіти України. Отже, нами було використано:

- загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) для вивчення наукової, педагогічної та історичної літератури з теоретичних проблем дослідження, формулювання визначень основних наукових понять

дослідження та визначення їхніх структурних компонентів й сутнісних характеристик; для вивчення джерел різних країн: *міжнародних документів* ООН, ЮНЕСКО; *державних документів* (законів, указів, постанов, актів, законопроектів);

- конструктивно-генетичний метод передбачив аналіз процесу становлення, формування й розвитку європейських систем неперервної освіти крізь призму політичних, економічних, соціальних та культурних чинників;

- системний метод, який дозволив розглянути неперервну освіту Фінляндії, Швеції та Іспанії як цілісний процес й встановити зв'язки щодо розвитку цих систем у європейському освітньому просторі;

- порівняльно-зіставний метод задля можливості виявлення спільних та відмінних характеристик фінської, шведської, іспанської систем неперервної освіти задля подальшого використання цих рис у процесі реформування національної системи освіти;

- метод спостереження, який було використано на території Королівства Іспанії під час проходження стажування за програмою Erasmus+ KA1 задля вивчення особливостей функціонування системи неперервної освіти через контактування з об'єктами спостереження (професорсько-викладацький склад Гранадського університету, студенти, працівники дослідницького інституту СІМСУС у м. Гранада тощо);

- емпіричні, а саме соціологічне опитування (анкетування) дорослого населення України віком від 25 до 64 років задля визначення та аналізу рівня залученості дорослого населення до освіти впродовж життя;

- метод вивчення статистичних даних – задля отримання кількісних даних щодо освіти Фінляндії, Швеції, Іспанії, України й оброблення та систематизація цих наукових фактів; верифікації отриманої інформації в процесі порівняння наукових даних із різних джерел;

- метод теоретичного узагальнення надав можливість сформулювати висновки щодо проблемного поля дослідження й щодо використання у

вітчизняній освіті позитивного досвіду Фінляндії, Швеції та Іспанії у забезпеченні якісної неперервної освіти.

Джерельну базу дослідження становлять: теоретико-аналітичні праці (монографії, дисертації, автореферати, статті, публікації, навчальні посібники, книги тощо); нормативно-правові документи європейських країн: а) документи, які регулюють якість неперервної освіти у європейському масштабі; б) національні документи, які регулюють систему неперервної освіти та забезпечення її якості у Фінляндії, Швеції, Іспанії; в) нормативно-правові документи України; Інтернет-джерела: а) офіційні сайти та відкриті сторінки різних установ; звіти агенцій та інших інституцій; б) статистичні дані.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше проаналізовано особливості структури систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії у їхньому різноманітті, виявлено їхні спільні риси; *схарактеризовано* особливості функціонування системи неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії та *встановлено* їх подібність (автономія навчальних закладів; розширення міцних міжнародних контактів; гарантований доступ до освіти незалежно від географічного розташування та соціального походження; належне фінансування; міцна нормативно-правова база; відповідність навчальних програм актуальним запитам ринку праці); *досліджено* проблему забезпечення якості неперервної освіти європейських країн як на теоретичному рівні (філософський, економічний, соціальний та педагогічний аспекти), так і на рівні практики забезпечення якості неперервної освіти в національних контекстах; *визначено* тенденції подальшого розвитку європейської якісної неперервної освіти та *виокремлено* механізми її забезпечення; *виявлено* позитивні практики досвіду забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій та *окреслено* можливості їх творчого застосування у вітчизняній системі освіти.

Уточнено зміст понять «якість освіти», «якість вищої освіти», «освіта дорослих», «неперервна освіта», «забезпечення якості освіти».

Конкретизовано відомості щодо особливостей розвитку вітчизняної системи неперервної освіти у визначених хронологічних межах; особливості функціонування органів оцінювання та моніторингу якості неперервної освіти Швеції, Фінляндії, Іспанії.

Подальшого розвитку набули ідеї щодо удосконалення системи неперервної освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що його матеріали (джерельна база та описані системи неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії, окреслені можливості використання та впровадження конструктивних ідей європейського досвіду у національну освітню систему) можуть використовувати дослідники, які є зацікавленими у подальшому студіюванні актуалізованих у дослідженні проблем для проведення порівняльних студій та наукового обґрунтування сучасних тенденцій розвитку неперервної освіти в Україні. Основні положення та висновки нашого дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами ЗВО під час викладання таких дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Моніторинг та оцінювання якості освіти», «Експертна діяльність у галузі освіти» тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) (довідка № 682/33-03 від 22. 06. 2023 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 016/109 від 10. 07. 2023 р.), Донецького національного університету імені Василя Стуса (довідка № 13 2/01-13/01 від 18.07 2023 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 08-321/3 від 10. 07. 2023 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 01 -10-265 від 15. 06. 2023 р.).

Апробація й упровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на:

- *міжнародних конференціях*: «Society and Science» (Німеччина, Мюнхен, 2022 р.), «I Jornadas InterUniversitarias de estudiantes de Doctorado en Psicología celebradas» (Іспанія, Гранада, 2021 р.);

- *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки» (Київ, 2021 р.), «Strategy and Innovation. Current Management Practices» (Кривий Ріг, 2021 р.), «Сучасні виклики та проблеми науки» (Рівне, 2021 р.), «Актуальні проблеми науки, освіти та суспільства» (Полтава, 2021 р.);

- *наукових семінарах* кафедри педагогіки у період з 2018 по 2022 роки.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 13 робіт, із них – 4 статті у наукових фахових виданнях (2 статті індексуються в наукометричній базі Index Copernicus International (Польща), 1 стаття – у Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, 1 стаття – у Google Scholar), 1 стаття англійською мовою у закордонному виданні, що індексується в наукометричній базі Index Copernicus, Google Scholar, Crossref, Ulrichs Web Global Serials Directory, Academia. Edu, 2 статті опубліковано в інших виданнях України, 6 – апробаційного характеру.

Структура дисертації. Специфіка теми дослідження, сформульовані мета і завдання визначили структуру дисертації, яка складається зі вступу, трьох розділів, які поділяються на вісім підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (279 найменувань, із них – 105 іноземними мовами), 12 додатків (обсяг – 30 сторінок). Загальний обсяг дисертації становить 282 сторінки, обсяг основного тексту – 201 сторінка. У тексті вміщено 3 таблиці, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі на основі вітчизняних та зарубіжних джерел здійснено аналіз теоретичних та історико-педагогічних засад дослідження. З'ясовано сутність таких понять, як «якість освіти», «забезпечення якості освіти», «неперервна освіта», «освіта дорослих», «дорослий» та «дорослість» тощо, визначено зміст та компоненти якості освіти; здійснено аналіз джерельної бази дослідження, визначено типи джерел та схарактеризовано їх значимість; на основі ретроспективного аналізу розвитку вітчизняної системи неперервної освіти у визначених хронологічних межах виявлено і схарактеризовано зміни у функціонуванні системи неперервної освіти, які стали результатом соціальних трансформацій, що припадають на період другої половини ХХ – початку ХХІ ст.; визначено фактори впливу на питання якості неперервної освіти, простежено динаміку розвитку нормативно-правової бази забезпечення якості неперервної освіти.

1.1. Джерельна база дослідження

Маємо зазначити, що теоретичний матеріал, який стосується предмета нашого дослідження є не тільки теоретично різноманітним, але й системно неорганізованим. Саме це ускладнює цілісне сприйняття зазначеної проблеми. Тому питання специфіки та особливостей забезпечення якості освіти у системі неперервної освіти країн Європи передбачає окреслення відповідної джерельної бази проблеми та її систематичне впорядкування.

Науковий фундамент щодо визначення джерельної бази нашого дослідження загалом та класифікації джерел зокрема складають праці таких знаних у цій галузі вчених, як: О. Адаменко [1], Ю. Гайдученко [17], М. Головка [21], Н. Гупан [30], Я. Калакура [53], О. Кірдан [54], Д. Раскін [121], С. Шмідт [168] та ін. Студіювання наукових доробків зазначених дослідників дозволило окреслити та конкретизувати сутність дефініцій

«історичне джерело» та «історико-педагогічне джерело», а також проаналізувати наявні й актуальні на сьогодні у педагогічній науці підходи до класифікації історико-педагогічних джерел. Маємо зазначити, що у науковій літературі відсутня уніфікована класифікація історико-педагогічних джерел, якої б мали дотримуватися науковці. Саме тому маємо на меті розглянути низку запропонованих у вітчизняному науковому просторі класифікацій задля фрагментарного виділення певних категорій та їхнього використання у власному дослідженні.

Слушною та цінною для нашого дослідження є думка О. Сухомлинської, яка трактує історичне джерело як носій інформації, історика педагогіки як інтерпретатора джерела, а історико-педагогічне дослідження як результат наукової творчості [146, с. 44]. У свою чергу вчені Ю. Святець та М. Ковальський вважають, що джерельна база, як сукупність джерел різних типів та різновидів, акумулює оптимальну інформацію про історичний процес загалом, та явище й подію зокрема [129, с. 19].

Одним із перших дефініцію «джерельна база», на противагу «джерелознавчій базі» запровадив саме С. Шмідт ще у 60-ті роки ХХ ст. У своїй загальновідомій класифікації дослідник диференціював історичні джерела за класами та підкласами. Так, історик виділяв наступні типи історичних джерел:

- речові (від пам'яток археології до сучасних машин, предметів побуту);
- зображальні (художньо-зображальні, зображально-графічні, зображально-натуральні);
- словесні (розмовна мова, пам'ятки усного мовлення, письмові пам'ятки, фоно-документи);
- конвенційні (умовні, зображально-схематичні, символічні, графічні, інформація на машинних носіях);
- поведінкові (ті, які можна візуально спостерігати та відтворювати; а також звичаї та обряди);

– аудіо-матеріали (звуки в широкому та вузькому музичному сенсі) [168, с. 21-22].

Широкого значення в історико-педагогічній науці набули саме писемні джерела, які науковці умовно поділяють на документальні (фіксують юридичні, правові та інші норми у формі актів) й оповідні (віддзеркалюють факти та події через їхнє сприйняття авторами). На противагу доволі відносній та загальній класифікації писемних джерел, Я. Калакура у своєму дослідженні розкриває їх більш детально, пропонуючи розширену класифікацію, яка виокремлює:

– документальні джерела: опубліковані й архівні (актові, законодавчі, конституційні, дипломатичні документи, протоколи, звіти; збірники документів тощо);

– оповідні джерела: хроніки, літописи, статті, твори наукової, навчальної, художньої літератури, публіцистика тощо;

– періодична преса (офіційна та неофіційна): журнали, газети;

– масові джерела: матеріали переписів і обліку населення, соціологічні дослідження, анкетування, прокламації;

– джерела особового походження: спогади, мемуари, щоденники, листи, автобіографії та інше [53, с. 196-197].

Дещо схожою є класифікація історико-педагогічних джерел, запропонована Н. Гупаном. Науковець поділяє їх на: документальні; наративні; масові; особового походження; немасові; історіографічні; наочні; електронні; підручникотворення [30, с. 69-70].

Через різноманіття змісту та форм діяльності й відносин, які виникають у процесі цієї діяльності між людьми, можна говорити й про різноманіття історико-педагогічних джерел. Систематизація історико-педагогічних джерел відбувається, враховуючи своєрідність та особливість педагогічних підходів та досліджень, які є прийнятими в історичному джерелознавстві. Будь-яка класифікація має своє переваги та недоліки, й може вважатися умовною, адже неможливим є процес організації певної кількості джерел в одну групу. Так, у

цьому аспекті, класифікацію, запропоновану Д. Раскіним, на наш погляд, можна вважати невдалою через включення до категорії «дидактичних» тих джерел, які не є власне дидактичними (допоміжні матеріали для класного керівника або соціального педагога) або займають проміжний стан (стандарти освіти, методичні листи міністерства тощо). Автором класифікації окреслено лише писемні джерела, які, безсумнівно, мають перевагу у загальній джерельній базі, але не вичерпують її.

На противагу класифікації Д. Раскіна, нашої уваги заслуговує класифікація, яка належить Н. Гупану. Складові класифікації ми розглядали вище, тож маємо зазначити, що вона враховує усі види джерел, а отже її компоненти у своїй взаємодії утворюють ціле, що може характеризуватися властивостями системи джерельної бази педагогічної науки.

Не можна не погодитися з думкою О. Адаменко, яка зазначає, що, незважаючи на багатогранність підходів щодо класифікації джерел, джерельна база історико-педагогічних досліджень як і досліджень з порівняльної педагогіки, є типовою за структурою та включає в себе три групи: джерела, вивчення яких дозволяє обґрунтувати методологію дослідження; джерела, які є теоретичною основою дослідження, а саме – дисертації й публікації за темою дослідження; першоджерела [1, с. 11].

Аналіз викладених вище ідей щодо угруповання різних видів джерел дозволяє зробити висновок, що найбільш прийнятною в контексті нашого дослідження є класифікація джерел, запропонована Н. Гупаном, проте з виділенням певних особливих груп, які відображають специфіку нашого дослідження:

1) **Теоретико-аналітичні праці** (наративні джерела). До цієї категорії ми відносимо джерела, які є теоретичною основою дослідження (монографії, дисертації, автореферати, статті, публікації, навчальні посібники, книги тощо). Такі джерела спрямовані на отримання нових знань щодо закономірності організації якісного освітнього неперервного процесу крізь призму факторів та чинників.

Поняттєвий апарат нашого дослідження є вкрай широким, а сама проблема забезпечення якості освіти вельми актуальною і привертає увагу багатьох дослідників. Через це джерельна база дослідження теж відрізняється широким спектром наукових публікацій, в яких розглядаються різні аспекти проблеми.

Важливими для нашого дослідження є роботи Т. Лукіної «Якість освіти», С. Шишова та В. Кальней «Моніторинг якості освіти у школі», Л. Сігаєвої «Сучасні підходи до якості освіти», І. Булах «Моніторинг якості освіти», Р. Кубанова «Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання», М. Михайліченко «Напрями і шляхи оптимізації системи державно-громадського управління якістю університетської освіти в умовах українських реалій», О. Субетто «Якість неперервної освіти: стан, тенденції, проблеми та перспективи», Л. Щоголевої «Моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект», О. Ляшенко «Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу». За допомогою аналізу різних тлумачень поняття «якість освіти», представлених у зазначених вище наукових роботах, ми мали змогу сформулювати власне визначення поняття «якості освіти» та спиратися на нього у процесі вивчення особливостей забезпечення якості освіти.

Особливого значення у нашій роботі набуває питання забезпечення якості вищої освіти та управління якістю освіти. Ця проблема стала предметом розгляду у працях багатьох науковців та експертів. Так, наприклад, Т. Лукіна у дисертації «Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні» аналізує сучасні підходи стосовно вимірювання та управління якістю загальної середньої освіти як на рівні закладу, так й на національному рівні; уточнює термін «управління якістю загальної середньої освіти», акцентує увагу на особливостях організації та проведення моніторингу якості освіти. Аналіз автореферату дисертації М. Гриценко «Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект)» дозволяє дійти висновку, що оцінювання якості освіти є комплексним показником та критерієм ефективності діяльності закладу освіти. Слушною є думка Л. Шевченко, яка у

своїй науковій праці «Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти» акцентує увагу на існуванні двох підходів щодо тлумачення якості освіти: як відповідність усіх елементів вищої освіти нормам й стандартам, та як взаємозв'язок усіх учасників освітнього процесу.

Особливого значення для нашої роботи мають такі поняття, як «неперервна освіта» та «освіта дорослих», оскільки вони разом з «якістю освіти» є центральними у нашому дослідженні. Задля визначення специфіки цих понять, низка вчених та науковців, як вітчизняних, так й зарубіжних, присвятили їм свої наукові здобутки. Питання генези неперервної освіти або освіти впродовж життя активно порушується у праці Л. Лук'янової «Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії». Авторка обґрунтовує значення феномену «неперервна освіта» крізь призму соціокультурних перетворень, викликаних певними, в тому числі суспільно-політичними чинниками. У свою чергу М. Бабіч у статті «Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності» доводить нерозривність освіти дорослих та неперервної освіти, що є ключовим аспектом нашого дослідження.

Варто зазначити, що низка науковців також розглядають освіту дорослих як елемент неперервної освіти, що спонукало нас до аналізу забезпечення якості освіти і на цьому рівні освіти. Варто назвати таких дослідників, як: Т. Лукіна («Управління якістю освіти дорослих як проблема державного управління освітою в Україні»), О. Аніщенко та Л. Лук'янова («Освіта дорослих»), Н. Бідюк («Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття»)), Н. Протасова («Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні»), Т. Десятов «Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід», Р. Багнал (R. Bagnall) («Lifelong Learning: concepts and conceptions»), К. Гріффіні (C. Griffin) «From education policy to lifelong learning strategies».

Цінним для нашого дослідження матеріалом стали наукові доробки стосовно особливостей становлення неперервної освіти крізь призму різних

факторів. Значущою для нашого дослідження стала праця дослідниці Л. Тимчук «Система освіти дорослих в Україні (50-80-ті роки ХХ ст.)». Авторка схарактеризувала заклади освіти дорослих, які діяли на території України у період з 50-х до 80-х років ХХ століття. Більше того, дослідниця аналізує діяльність закладів вечірньої освіти, які забезпечували отримання формальної освіти на різних рівнях (вечірні школи, навчальні комбінати, змінні технікуми, училища, заочні факультети університетів тощо), та заклади неформальної освіти (народні університети, клуби, бібліотеки, гуртки, школи комуністичної праці, школи молодих комуністів тощо).

Дослідниця О. Мовчан на основі архівних документів присвятила свою наукову працю «Ліквідація неписьменності (лікнеп)» аналізу мовного аспекту етапу кампанії з ліквідації неписьменності. Авторка чітко структурувала та описала кожен етап цієї кампанії у контексті культурно-освітньої діяльності.

Загалом, задля обґрунтування періодизації розвитку вітчизняної системи неперервної освіти у зазначених хронологічних межах, важливого значення для нашого дослідження набули праці Л. Баумгартнера (L. Baumgartner) («An update on transformation learning»), М. Кузьменка («Система освіти в УСРР у 1920-х рр.: історико-теоретичний аспект»), М. Левківського («Історія педагогіки»), Е. Голанта («Шкільна робота з дорослими»), О. Мельника («Криворізька міськрада в 1920-1941 рр.»), В. Гололобова («Ліквідація неписьменності серед дорослого населення України у 20-х рр.»), Б. Яроша («Тоталітарний режим на західноукраїнських землях: 30-50-ті роки ХХ ст.»), Л. Шинкаренко («Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1991-2007 рр.)»), Л. Сігаєвої («Розвиток освіти дорослих в Україні: проблеми та перспективи»), О. Аніщенко («Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих»), О. Овчиннікової («Вплив міграції молоді на показники вступу до вищих навчальних закладів регіону»).

Особливості функціонування систем неперервної освіти країн, які є предметом нашого вивчення, знаходять своє відображення у багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, шведську модель неперервної

освіти вивчали такі науковці: А. Б'єрклунд (A. Björklund) досліджує реформування шкільної системи у 1990-х роках та окреслює роботу шкільної системи у праці «Education, equality and efficiency. An analysis of Swedish school reforms during the 1990s»; Т. Еріксон (T. Ericson) у праці «Trends in the pattern of lifelong learning in Sweden» досліджує вплив реформ на становлення конкурентоспроможної шведської системи неперервної освіти; Дж. Олофсон (J. Olofsson) у дослідженні «Grundläggande yrkesutbildning och övergången skola- arbetsliv – en jämförelse mellan olika utbildningsmodeller» окремої уваги приділяє ролі професійної освіти яка є надважливою стратегією економічної політики; Дж. Альбрехт (J. Albrecht) вивчає такий важливий сектор освіти як середня освіта для дорослих у своїй статті «The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate lower worker skill levels»; Г. ван ден Берг (G. van den Berg), Д. Сторі (D. Storrie), характеризує систему неформальної відкритої системи дорослих «фолкбїлднінг»; дослідниця Е. Екстрьом (E. Ekström) у статті «Earnings effects of adult education in Sweden»; О. Цюк у дисертації «Структура вищої освіти Швеції: теоретичний аналіз» вивчає особливості формування системи вищої освіти Швеції та окреслює перспективи творчого застосування провідних ідей шведського досвіду в національний освітній простір.

Дослідженню іспанської системи неперервної освіти присвячено не так багато наукових робіт, оскільки досвід цієї країни недостатньо досліджувався та упроваджувався в національний освітній простір України. Але, не зважаючи на невелику кількість робіт, ми звертались до праць таких науковців, як П. Анісімов «Фінансування професійної освіти закордоном», С. Сисоева «Освіта дорослих: технологічний аспект» тощо.

У питанні неперервної освіти Фінляндії ми аналізували низку праць, в яких висвітлено окремі аспекти функціонування системи освіти Фінляндії. Так, наприклад, П. Салберг (P. Sahlberg) у праці «A model lesson: Finland shows us what equal opportunity looks like» описує функціонування унікальної за своєю ефективністю фінської освітньої системи, окреслює історичні аспекти її

розвитку, значної уваги приділяє саме впливу процесу реформування на неї та відзначає можливість впровадження взірцевого фінського досвіду у національні освітні системи. С. Гринюк у статті «Сумлінна праця: як фінни побудували успішну систему освіти» окреслює особливості фінської освітньої системи та її специфіку крізь призму шкільної системи. У дисертації Л. Ляшенко «Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів» міститься опис ступеневої системи неперервної освіти Фінляндії.

Питання забезпечення якості освіти є центральним у нашому дослідженні. Саме тому було вивчено та проаналізовано низку наукових робіт, де розглядаються ці питання у трьох країнах: у Фінляндії, Швеції, Іспанії. Так, цінною для нашого дослідження є дисертація української дослідниці О. Цюк «Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції», яка присвячена вивченню теоретичних аспектів формування основ забезпечення якості вищої освіти Швеції, аналізу роботи шведських університетів, окресленню структури вищої освіти Швеції. Також у цьому аспекті ми зверталися до праць І. Золотарьової «Оцінювання якості освітніх програм: досвід Швеції», І. Малицької «Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи», О. Цюк «Шведські університетські рейтинги», Ю. Руднік «Навчання іноземних мов у школах Швеції: організаційний дискурс».

Забезпечення якості фінської освіти було предметом вивчення таких науковців, як К. Хууско «Освіта у Фінляндії (доповідь)»; М. Юшкової, Г. Воссенштейн (H. Vossensteyn) «Higher education in Finland: INEM Country report», А. Лехікойн (A. Lehikoinen) «University governance in Finland: Recent developments and challenges», Т. Аарреваара (T. Aarrevaara) «Brave New World: Higher education reform in Finland». Діяльність Фінської атестаційної ради з вищої освіти (FINHEEC) була предметом вивчення науковців Н. Бонюшко та А. Семченко у науковій праці «Забезпечення якості вищої освіти в умовах глобалізації».

Досвід Іспанії у питанні забезпечення якісної неперервної освіти вивчали такі науковці: Т. Левченко у монографії «Європейська освіта: конвергенція та дивергенція» досліджувала принципи, підходи, концепції, моделі керування та національну специфіку в організації середньої, професійної та вищої освіти в Іспанії; К. Тарасова у статті «Питання контролю якості освіти в Іспанії» вивчала вплив процесу реформування на якість освітньої системи Іспанії; Е. Єрмольєва у дослідженні «Іспанія: освіта та політика» розглядає особливості функціонування іспанської системи крізь законодавство та реформи; Дж. Ернандес (J. Hernández) у статті «Una visión dinámica de la financiación y los perfiles productivos del sistema universitario público presencial de España» систематизує діяльність та функціонування автономних органів моніторингу якості освіти Іспанії; С. Перес (C. Pérez) окреслює специфіку діяльності органів управління системою вищої освіти в Іспанії у праці «La educación universitaria en España: El vínculo entre financiación y calidad. Revista de Educación».

Тенденції розвитку системи якісної неперервної освіти були предметом дослідження таких науковців: шведські науковці Дж. Джалдемарк (J. Jaldemark) та А. Банг (Å. Bång) у доповіді «Reaching for a hybrid and networked university through lifelong learning initiatives» окреслюють завдання сучасного ЗВО та наголошують на актуальності цифровізації усіх можливих процесів; іспанці А. Олівер (A. Oliver), Х. Томас (J. Tomas) та Дж. Монторо-Родрігес (J. Montoro-Rodriguez) здійснили опис започаткованої ними в університеті Валенсії програми неперервної освіти; Л. Інгліш (L. M. English) та П. Майо (P. Mayo) наголошують на зростаючій популярності та необхідності неперервної освіти у світі важливих подій, таких як пандемія COVID-19.

2) Нормативно-правові документи європейських країн.

У нашому дослідженні ми вважаємо за доцільне розподілити документи на групи:

I група – документи, які регулюють якість неперервної освіти у європейському масштабі.

Процеси модернізації європейської політики у сфері освіти на початку ХХІ ст. були наслідком осмислення необхідності неперервної освіти для розвитку людини. Меморандум про неперервну освіту (а Memorandum on Lifelong Learning) був прийнятий Лісабонським самітом Ради Європи у березні 2000 р. Цей європейський документ акцентує увагу на тому, що неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Визначення неперервної освіти включає: отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, в тому числі з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіту для дорослих тощо. Більше того, у Меморандумі було визначено шість принципів освіти впродовж життя: - нові базові знання і навички для всіх; - збільшення інвестицій в людські ресурси; - інноваційні методики викладання й навчання; - нова система оцінки отриманої освіти; - розвиток наставництва й консультування; - наближення освіти до місця проживання [173].

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти були прийняті у 2005 році міністрами у справах вищої освіти та представляють собою стандарти та рекомендації для внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Цей документ не є стандартом якості, проте він пропонує рекомендації для успішного забезпечення якості та відповідного навчального середовища.

Гамбурзька декларація (2007 р.) узагальнює ключові аспекти неперервної освіти дорослих та надає урядам усіх країн рекомендації щодо визначення освіти дорослих як пріоритетного напрямку державної політики.

«Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions» – документ, який було прийнято у 2007 р. Європейським центром вищої освіти ЮНЕСКО. У ньому схарактеризовано важливі аспекти якості вищої освіти.

Всесвітній звіт ЮНЕСКО про навчання та освіту дорослих 2020 р. окреслює освіту дорослих як ключовий компонент неперервної освіти у всьому світі; підкреслює необхідність збільшення національних інвестицій у навчання та освіту дорослого населення. Важливим у цьому документі є те, що після прийняття державами-членами ЮНЕСКО Рекомендацій про навчання та освіту дорослих у 2015 році, цей звіт додатково пропонує інформацію про моніторинг здійснення та функціонування Рекомендацій. Зазначено, що значного прогресу у навчанні дорослих з використанням Рекомендацій щодо якості було досягнуто саме у неперервній та професійній освіті.

II група – національні документи, які регулюють систему неперервної освіти та забезпечення її якості у Фінляндії, Швеції, Іспанії.

Закон про вищу освіту (The Swedish Higher Education Act) 1992 р. містить положення про вищі навчальні заклади, які підзвітні уряду або місцевій владі.

Закон про вищу освіту Іспанії (Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), регулює систему університетів Королівства Іспанія, а також передбачає створення Національного агентства з оцінки якості та акредитації (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) та визначає його статут.

Змінений органічний (єдиний) закон про університети (LOMLOU, 2007) Ley Orgánica de Universidades Modificada – визначає обов'язки спільної ради (до якої входять Міністр освіти та Міністри), а також Ради університетів (включає ректорів усіх видів університетів та Міністра освіти), які мають значний вплив на вищу освіту Іспанії.

Органічний (єдиний) закон про якість освіти (Ley Organica de Calidad de la Education (LOCE, 2002)) визначає забезпечення безкоштовної освіти у різних регіонах як гарантію права на освіту.

Фінський законопроект «Про зміну порядку фінансування» 2009 р., який обґрунтовував умови фінансування навчальних закладів, які залежать від їхньої оцінки за певними критеріями.

У питанні регулювання освіти дорослих у Швеції ми спиралися на Закон «Про освіту» 2010 р. (регулює базову освіту дорослих, гарантує право на освіту кожній дорослій особі віком від 20 років), Закон «Про школу» 2010 р. (регулює функціонування системи середньої освіти для дорослих), Закон «Про державні субсидії для вільної освіти дорослих», «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (затверджує автономність навчальної асоціації освіти дорослих), оскільки окремого закону про освіту дорослих не існує.

Освіта дорослих Фінляндії регламентується такими законами: Конституцією Фінляндії 1999 р. (гарантує рівноправність у процесі отримання освіти та принцип ціложиттєвого навчання),

Законом і Указ про професійне навчання дорослих 1998 р. (має на меті впровадження двох підходів навчання дорослого населення: клієнтоорієнтованого підходу та підходу, який спрямований на результат навчання), Законом про неформальну освіту дорослих (набув чинності у 1998 р.; оновлений у 2011 р.), Законом про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих 2000 р., Закон і Указ про професійну підготовку вчителів для дорослих 2003 р.

Іспанська система освіти дорослих регулюється такими Законами про освіту: LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) – Закон про загальну структуру системи освіти 1990 р. (унормував уперше дефініцію «освіта дорослих», та визначає неперервність освіти провідним принципом); LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) – Єдиний «органічний» закон про якість освіти 2002 р.; LOE (Ley Orgánica de Educación) – Єдиний «органічний» закон про загальну освіту 2006 р. (запровадив правову основу для функціонування освіти дорослих).

III група - нормативно-правові документи України.

Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (квітень 1959 р.) встановив основні положення стосовно впровадження обов'язкової восьмирічної освіти молоді та дорослих, зайнятих у народному господарстві.

Закон України «Про освіту» у різних редакціях є цінним для нашого дослідження з точки зору декількох аспектів. По-перше, Закон гарантує право кожної людини на освіту загалом, та на отримання якісної та доступної освіти зокрема. У Законі «Про освіту» на початку 1990-х рр. простежується нормативне закріплення поняття «якість освіти». Редакція Закону України «Про освіту» від 2021 р. визначає ідею про отримання освіти, де процес триває впродовж всього життя людини.

Постанова «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI ст.») від 3 листопада 1993 р. пропонувала стратегічні шляхи реформування системи української освіти, а саме створення системи безперервного навчання, і, як наслідок цього, забезпечення усіх умов задля самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності.

Закон України «Про вищу освіту» 2002 р. вже містив визначення поняття «якість вищої освіти», однак Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. закріплює нову інтерпретацію поняття.

Законопроект «Про освіту дорослих» (прийнятий у першому читанні у січні 2023 р.) є цікавим для нашого дослідження тому, що пропонує впровадження поняття «андрагог» (компетентний працівник, який надає освітні послуги дорослим з урахуванням особистісних характеристик); а також простежується використання інших дотичних понять: «тренер», «викладач», «науково-педагогічний працівник», «провайдер освіти дорослих». Зазначається, що цей Закон врегульовує і систематизує відносини у системі освіти дорослих, забезпечує розвиток цього складника освіти на середньострокову перспективу; він є євроінтеграційним, адже розроблений на виконання завдання 1431 Плану заходів із виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2017 р. № 1106 [127]).

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки окреслює кроки здійснення моніторингу якості вищої освіти на найближчу перспективу.

3) Інтернет-джерела:

I група – офіційні та відкриті сторінки різних установ; звіти агенцій та інших інституцій.

Надзвичайно цінний фактичний матеріал, на який спирається наше дослідження, міститься на офіційних сторінках Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти та досліджень Швеції (Utbildningsdepartementet), Міністерства освіти і культури Фінляндії (Opetus- ja kulttuuriministeriö), Міністерства освіти Іспанії (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Для розв'язання завдань нашого дослідження необхідною була інформація, яка розміщена на сайтах Фінської атестаційної ради з вищої освіти (FINHEEC), Національного агентства з оцінки якості та акредитації Іспанії (ANECA), Ради ректорів університетів Швеції (Universitetskanslersämbetet) та Шведської ради з вищої освіти університетів та коледжів (Universitets- och högskolerådet).

Особливої уваги заслуговує офіційний сайт Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education), який надає можливість проаналізувати опубліковані звіти щодо діяльності із зовнішнього забезпечення якості.

Окремо варто підкреслити важливість для нашого дослідження звітів: а) діяльності шведських університетів та університетських коледжів за 1996 р., 2008 р., 2012 р., що допомогло нам простежити динаміку розвитку системи забезпечення якості вищої освіти; б) Національних агентств з оцінки якості вищої освіти Швеції, Фінляндії, Іспанії.

II група – статистичні дані. Важливими для нашого дослідження були статистичні дані, які представлені Статистичною службою Європейського Союзу «Eurostat» щодо відсоткового відношення та рівня залученості дорослого населення до навчання впродовж життя. Цінними для нашого дослідження були дані Interfax Ukraine щодо електронного перепису населення України; дані Міністерства соціальної політики стосовно кількості трудових мігрантів; дані Державної служби статистики України щодо рівня безробіття тощо.

1.2. Понятійний апарат дослідження (ключові поняття)

У контексті досліджуваної теми актуальними є поняття «якість освіти», «неперервна освіта», «соціальні трансформації». До аналізу долучено також суміжні, споріднені з ними поняття, такі як: «якість навчання», «освіта впродовж життя», «перманентна освіта», «відновлювана освіта», «освіта дорослих» і т. д. Неоднозначне розуміння цих понять є потужним стимулом для їхнього уточнення, тому вважаємо за доцільне розглянути їх більш детально й дослідити їхні сутнісні характеристики.

Якість освіти є ключовим поняттям нашого дослідження. Маємо зазначити, що його вихідне поняття «якість» є складним, універсальним, багатогранним, багатоаспектним, міждисциплінарним, адже є предметом вивчення таких наук, як: філософія, політологія, соціологія, педагогіка та ін. Полісемія терміну «якість» робить його насиченим та гнучким для розуміння представником будь-якої галузі. Воно було предметом вивчення таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як Дж. Харрінгтон (J. Harrington), О. Субетто, С. Шишов, В. Кальней, О. Ляшенко тощо.

Концепція якості у сфері освіти не є новою, тому важливим є розуміння розвитку дискусій про якість освіти, теоретичний аспект визначення якості освіти, її історичне походження, моделі та підходи. Поліваріантність визначення терміну «якість освіти» характеризується його багатогранністю, оскільки цей феномен, як і «якість», є предметом інтерпретації вчених різних галузей науки. Відмінності тлумачення полягають не тільки у способі визначення цього поняття, але й у способі вимірювання самої якості науковцями у сфері освіти.

Проблема тлумачення універсального, базового поняття «якість освіти» є вкрай актуальною у сучасній педагогіці й через надзвичайний інтерес представників до нього через актуальність якості освіти взагалі, до аналізу цього поняття долучаються представники різних галузей науки.

Аналіз літератури та джерел дозволив дійти висновку, що поняття «якість освіти» є багатогранним та багатоаспектним, оскільки може розглядатися не

тільки як педагогічна, а також як соціологічна, філософська, економічна, політична категорія, в залежності від того, з позиції якої наукової галузі воно розглядається. Визначення поняття у редакції різних науковців, представлено у Додатку А, що дозволило виявити спільні й відмінні риси у трактуванні й на основі узагальнення сформулювати робоче визначення поняття «якість освіти» в контексті нашої роботи.

За результатами аналізу наявних дефініцій багатоаспектного поняття «якість освіти», які були представлені вітчизняними науковцями, можемо констатувати, що на сьогоднішній день не існує єдиного, однозначного його тлумачення. Вважаємо, що це обумовлено складним міждисциплінарним і системним характером категорії «якість освіти», яка розглядається з позицій різних підходів. Наприклад, такі науковці як Л. Сігаєва, С. Шишов, В. Кальней, трактуючи поняття «якість освіти», виділяють у ньому *соціальний аспект*, орієнтуючись на запити та задоволення потреб окремої особистості, соціальних груп та суспільства в цілому. Проте М. Михайліченко розглядає категорію «якості освіти» як *економічну*, порівнюючи освітні послуги з продукцією, а учасника освітнього процесу із споживачем. Найбільш вдалим та конкретним, на нашу думку, є трактування категорії «якість освіти» таких науковців, Т. Лукіна, Р. Кубанов, О. Субетто, І. Булах, які розглядають цю категорію як процес, де якість освіти є сукупністю певних характеристик освітнього процесу, але є і його результатом, де якість освіти – отримані вміння та знання, що є затребуваними у сучасному світі і які відповідають очікуванням учасників освітнього процесу, та передбачають можливі потреби суспільства у майбутньому.

Ми повністю розділяємо погляди науковця Р. Кубанова, який окрім головних проявів поняття «якість освіти», окреслює його зовнішній та внутрішній аспекти: зовнішній включає якість результату освітнього процесу (відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців та вимогам стандартів), а внутрішній, у свою чергу, має характеристики системи

забезпечення якості (зміст освіти, рівень підготовки здобувачів, інформаційне, кадрове, матеріально-технічне забезпечення, наукова діяльність тощо) [62].

Слушною є думка Н. Грабовенко стосовно різноманіття визначень «якості освіти». Дослідниця пропонує об'єднати існуючі трактування у шість груп: 1) якість освіти як абсолютна оцінка (абстрактна категорія, синонім досконалості); 2) якість освіти як сукупність властивостей (кількісний параметр освітньої послуги); 3) якість освіти як відповідність призначенню (здатність освіти виконувати соціальні функції); 4) якість освіти як відповідність стандартам; 5) якість освіти як об'єкт управлінського впливу; 6) якість освіти як ступінь задоволення потреб споживачів та інших зацікавлених сторін [24, с. 49-50]. На нашу думку, саме останній пункт є сьогодні найактуальнішим й, більше того, відповідає сучасним міжнародним стандартам щодо визначення якості.

Проаналізувавши наявні у науковому просторі різноманітні підходи до тлумачення феномену «якість освіти» та виділивши ключові слова у трактуванні, спробуємо сформулювати власне робоче визначення дефініції «якість освіти». Отже, *якість освіти* – це двовимірна комплексна категорія, яка розглядається з позицій процесу, що включає в себе зміст, форми і методи навчання, сучасні технології, кадровий склад та матеріально-технічну базу для досягнення позитивної мети навчання, а також результату, який відповідає вимогам стандарту, потребам окремої особистості та суспільства в цілому.

Надзвичайно важливою процедурою є оцінювання якості освіти. О. Субетто розвиває вчення про *квалітологію* й трактує її, як «науку про якість освіти у всьому її різноманітті (якість функціонування та розвиток освітніх систем, якість навчального (освітнього) процесу, якість тих, хто навчається, якість викладацького складу та ін.)» [145, с. 294]. У педагогіці квалітологія широко використовується задля визначення ефективності реформ освіти та діяльності окремих закладів освіти, проведення акредитації, атестації, сертифікації, ліцензування, аудиторського забезпечення у системах різних рівнів на різних зрізах (локальному, регіональному, національному).

Якість освіти можна розглядати передусім як сукупність певних характеристик освітнього процесу, які дозволяють досягти визначених цілей. Тож, у зв'язку з цим, виникає потреба у вивченні компонентів якості освіти, які являють собою сукупність безлічі елементів. Задля виокремлення й узагальнення поглядів науковців у визначенні компонентної складової якості освіти, унаочнимо їхнє бачення у вигляді Таблиці, яку розміщено у Додатку Б. Результати здійсненого аналізу компонентів, які утворюють основу якості освіти, дозволяють зробити висновок щодо сутності поняття «якість освіти», яка представляє взаємопов'язану структуру із трьох основних компонентів: якість результату, якість процесу, якість умов. Так як оцінка якості результату зумовлює зміну якості умов та якості процесу, так і оцінка якості процесу зумовлює розвиток якості умов та впливає на якість результатів. Відтак, якість одного компонента впливає на якість інших компонентів. Таким чином, йдеться про взаємозворотний процес (циклічний процес розвитку) з метою підвищення якості всієї системи освіти (рис. 1.1):



Рис. 1.1. Взаємозалежність ключових компонентів якості освіти

Динамічність якості освіти обумовлена тим, що змінюються вимоги суспільства, ринку праці, споживачів, мета освіти, тобто змінюються умови, залежно від цих умов перебудовується сам процес. Важливо, щоб на якість результату не впливали негативно зміни умов та процесу.

На рівні вітчизняних нормативно-правових документів поняття «якість освіти» отримало закріплення на початку 1990-х років у Законі України «Про освіту». Поява цього словосполучення контексті його державного контролю (в обсязі вимог державних стандартів), стала поштовхом до зародження різних

практик такого контролю й ініціювала розробку відповідних теоретичних концепцій, перетворившись на збудник стійкого зростання інтересу до питання з боку вітчизняних учених [161, с. 13]. На загальноєвропейському рівні увага до поняття є посиленою, про що свідчить його включення до документів різного рівня й різних сфер. Так, наприклад, у програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» від 1995 р. «якість освіти» потрактовується як один із головних орієнтирів політики ЮНЕСКО та ООН. У свою чергу важливим є текст документу «Всесвітня декларація про вищу освіту для 21 сторіччя: підходи та практичні заходи» 1998 р., у якому «якість вищої освіти» схарактеризовано як багатомірну концепцію, яка має охоплювати усі функції та види діяльності, а саме: навчальні та академічні програми, наукові дослідження та стипендії, укомплектування кадрами, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, роботу на благо суспільства та академічне середовище [58, с. 204]. У документі «Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions», який було прийнято у 2007 р. Європейським центром вищої освіти ЮНЕСКО, зафіксовано, що якість вищої освіти включає в себе такі аспекти: - здатність встановлювати цілі в різних контекстах й досягати їх при даних ресурсах та контекстному різноманітті; - гарантовану реалізацію мінімальних критеріїв та стандартів; - прагнення до досконалості; - здатність задовольняти потреби та очікування прямих й непрямих споживачів зацікавлених сторін [131, с. 270].

У свою чергу у «Рекомендаціях Комітету міністрів Ради Європи країнам-членам із забезпечення якісної освіти» від 2012 р. окреслено такі характерні ознаки «якісної освіти»: надання доступу до навчання всім учасникам освітнього процесу, особливо тим, які знаходяться в уразливих або незахищених групах, відповідно до їхніх потреб; забезпечення безпечного та ненасильницького навчального середовища, в якому дотримуються всі права людини; розвиток індивідуальності, талантів та психологічних здібностей кожного здобувача освіти в повному обсязі та заохочення їх до завершення освітніх програм, на які вони були зараховані; сприяння розвитку демократії,

поваги до прав людини та соціальної справедливості в навчальному середовищі, яке визнає навчальні та соціальні потреби кожної людини; дозвіл здобувачам освіти розвивати відповідні компетенції, впевненість у собі та критичне мислення, щоб допомогти їм стати відповідальними громадянами та підвищити їхню здатність до працевлаштування; передання здобувачам освіти універсальних та локальних культурних цінностей, а також надання їм можливості самостійно приймати рішення; засвідчення результатів формального та неформального навчання у прозорий спосіб, заснований на справедливій оцінці, що уможливорює визнання набутих знань та компетенцій для подальшого навчання, працевлаштування та інших цілей; спирання на кваліфікованих викладачів, які прагнуть до постійного професійного розвитку; свобода від корупції [16, с. 4-5].

Акцентуємо увагу на тому, що якість освіти загалом, та якість вищої освіти зокрема, окреслюється однією з 17 Глобальних цілей сталого розвитку суспільства, які було заплановано на покращення світу до 2030 р. «Quality Education» або «Якість освіти» затверджено як четверту ціль, яка має на меті забезпечення інклюзивної та рівної якісної освіти для всіх та заохочення навчання впродовж життя та включає в себе 10 завдань стосовно розвитку та удосконалення освіти. Зазначимо деякі з них: 1) рівний доступ до професійної, технічної та вищої освіти; 2) усунення будь-якої дискримінації в освіті; 3) освіта для сталого розвитку та глобального громадянства; 4) збільшення забезпечення кваліфікованими викладачами у країнах, що розвиваються тощо [247].

Аналіз еволюції поняття «якість освіти» на національному законодавчому рівні дає підстави стверджувати, що воно зазнало певних змін. У Законі України «Про вищу освіту» (2002 р.) «якість вищої освіти» визначається як «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [110]. На нашу думку, попри цікаве формулювання,

визначення у такій редакції не надає чіткого розуміння того, як саме забезпечується якість освіти, оскільки не пропонує жодних її компонентів та складових, а також методик та підходів.

Далі у Законі України «Про вищу освіту» від 2014 р. окреслено визначення двох термінів: «якість освітньої діяльності» та «якість вищої освіти». «Якість вищої освіти» трактувалася як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти, а «якість освітньої діяльності» – як рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [111].

Проте, у редакції Закону України «Про вищу освіту» від 18.12.2019 р. запропоновано таке визначення поняття, яке сьогодні відповідає загальному осмисленню якості у Міжнародних стандартах ISO 9000:2005, яке ми наводили вище: «якість вищої освіти – *відповідність умов* провадження освітньої діяльності та *результатів навчання* вимогам законодавства та *стандартам* вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також *потребам заінтересованих сторін і суспільства*, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості» [112].

Ще одним поняттям, яке є ключовим у контексті нашого дослідження є «забезпечення якості освіти». Автори Національного освітнього глосарію трактують поняття «забезпечення якості освіти» (Quality assurance) як сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх / навчальних програм і присудження кваліфікацій [94, с. 24].

Відповідно до Міжнародного стандарту ISO 9000:2005 – забезпечення якості (Quality Assurance, QA) – це процес або результат формування необхідних властивостей і характеристик продукції в міру її створення, а також – підтримку цих характеристик [88].

Міжнародний стандарт ISO 9000:2005 виокремлює вісім принципів забезпечення якості, а саме: 1) орієнтація на споживача; 2) роль адміністрації; 3) залучення працівників; 4) процесний підхід; 5) системний підхід; 6) постійне покращення; 7) прийняття обґрунтованих рішень; 8) взаємовигідні умови із споживачами [88].

Вітчизняний науковець В. Білокопитов у своєму дослідженні з'ясував, що «забезпечення якості вищої освіти» це багатовимірний процес, спрямований на досягнення збалансованої відповідності ресурсної бази системи вищої освіти, її процесуальних характеристик, результату та зовнішнього контексту функціонування вищих навчальних закладів цілям, потребам і соціальним очікуванням основних споживачів освітніх послуг [8, с. 13].

У свою чергу українська дослідниця Т. Лукіна у дисертаційному дослідженні конкретизує поняття «державне управління якістю загальною середньою освітою» й визначає його як «специфічний вид суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі в цілому та загальноосвітнього і культурного рівня школярів» [69, с. 90].

Питанню оцінювання якості освіти присвячено наукові доробки М. Гриценко, яка аналізує основні методологічні підходи до оцінювання якості освіти й переконливо доводить, що «якість освіти є комплексним показником, котрий синтезує всі етапи становлення особистості, умови та результати навчально-виховного процесу, а також є критерієм ефективності діяльності освітнього закладу, відповідності результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням. Це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, які визначають його природу» [27, с. 4].

Переконливим є погляд Л. Шевченко стосовно підходів до визначення якості освіти. Відтак, дослідниця підкреслює існування двох таких підходів: перший – пов'язує сутність поняття з відповідністю всіх аспектів вищої освіти певним цілям, вимогам, нормам та стандартам; другий підхід відбиває ступінь

відповідальності ЗВО перед суспільством і численними стейкхолдерами, кожний з яких зацікавлений у якісній вищій освіті [163, с. 3]. Погоджуємося із думкою Л. Шевченко, оскільки саме забезпечення якості вимог, ресурсів, процесів є фундаментом для здобуття якісної освіти. Більше того, держава, роботодавці та суспільство в цілому жадають отримати висококваліфікованого фахівця, який зможе вивести економіку країни на зовсім інший рівень та зробить країну конкурентоспроможною та взірцевою у всіх сферах життя.

Проте, на превеликий жаль, задовольнити потреби та інтереси усіх зацікавлених у вищій освіті навряд чи можливо. Дослідниця виокремлює декілька факторів, які унеможливають покращення якості вищої освіти в Україні, серед яких такі: інтенсивна масовізація та комерціалізація освіти; значна інтенсифікація праці за вкрай низької оплати праці викладачів; недостатня матеріальна база, відсутність у більшості ЗВО науково-технічної та інноваційної інфраструктур; неефективна наукова діяльність викладачів ЗВО; застаріла структура підготовки фахівців; відтворення і передавання студентам неконкурентних знань; дублювання підготування з деяких напрямів і спеціальностей у межах певного регіону [163, с. 4]. Цілком слушною є думка експерта у галузі забезпечення якості вищої освіти С. Вербицької, яка доповнює зазначене вище: «Перехід вищої освіти з категорії елітарних послуг до загальнодоступних був важливим чинником змін у цій галузі. Вища освіта в результаті масовізації стала непомірним тягарем для національних бюджетів і зазнала відносного скорочення фінансування» [13, с. 2].

У звіті ЮНЕСКО про діяльність вищої освіти (за період червень 2020 р. – квітень 2021 р.) зазначено, що якісна вища освіта є предметом глобальної стурбованості, оскільки ЗВО можуть створювати висококваліфіковані людські ресурси, та двигуном соціально-економічного розвитку. Тому агентства із забезпечення якості є ключовими у питанні наявності систем забезпечення якості шляхом оцінки, акредитації та визнання програм закладів вищої освіти [47].

Британські науковці Л. Харві (L. Harvey) та Д. Грін (D. Green) були одними з перших, хто намагався пояснити сутність та простежити становлення якості у сфері вищої освіти. Дослідники з'ясували, що якість освіти може розглядатися як «винятковість (прагнення бути кращим за інших); досконалість або стабільність, придатність до певних цілей (відповідність вимогам клієнтів, потребам або бажанням), співвідношення з ціною (можливість та термін повернення інвестицій у вищу освіту)» [213, с. 14].

Проблема забезпечення якості освіти на всіх освітніх рівнях сьогодні відноситься до найактуальніших проблем у швидкоплинному світі. Питання забезпечення якості неперервної освіти останнім часом перебуває у центрі уваги дослідників, а освіта дорослих, яка є однією зі складових системи неперервної освіти, набуває пріоритетного значення, оскільки є важливим інструментом суспільного розвитку. Вона виступає орієнтиром до входження людини та її адаптації у сучасному високотехнологічному світі. Відтак, задля обґрунтування поняття «забезпечення якості неперервної освіти» вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «неперервна освіта», «освіта дорослих».

Концепція «неперервної освіти» або «освіти впродовж життя» формується у сучасних умовах у багатьох країнах. Протягом майже двох десятиліть Європейський Союз втілює в життя стратегію неперервної освіти, започатковану підписанням Меморандуму про неперервну освіту (A Memorandum on Lifelong Learning) в 2000 р., у якому підкреслюється, що неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості [173].

Очевидним є питання: чому саме зараз неперервна освіта набуває такої гострої актуальності? По-перше, це наслідок науково-технічного прогресу; по-друге, це вимога інформаційного суспільства; по-третє, найголовніше, це морально-етична вимога сучасного розвиненого суспільства. У цьому контексті доречним буде згадати Індекс людського розвитку (ІЛР), щорічні звіти якого мають місце в рамках програми розвитку ООН. Одним із показників ІЛР є очікувана тривалість навчання. Ми переконані, що цей факт

також свідчить про загострення уваги стосовно концепції LLL (Life Long Learning). Наприклад, згідно з даними звіту, у 2019 та 2020 рр., за значенням ІЛР, Україна займає почесне 74 місце серед 189 країн світу. Це доводить її хоча й повільний, проте стабільний рівень прогресу (див. Додаток Г).

У цьому руслі експерт з питання освіти дорослих Л. Лук'янова вважає, що однією з сутнісних характеристик розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку та самореалізації. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою та цілісною особистістю [76, с. 187].

Проблема трактування «неперервної освіти» заслуговує на особливу увагу серед науковців та, одночасно, є досить комплексною і складною. Причиною цього є вкрай широке різноманіття синонімів «неперервної освіти». Так, здійснений аналіз наукових джерел підтверджує той факт, що можна зустріти ряд термінів, таких як: продовжена освіта (continuing education), перманентна освіта (permanent education), подальша освіта (further education), відновлювана освіта (recurrent education), освіта протягом життя (lifelong education), навчання протягом життя (lifelong learning), навчання шириною в життя (life wide learning), популярна освіта (popular education), освіта дорослих (adult education), позашкільна освіта, поза аудиторна освіта, безперервна освіта. Кожен із запропонованих науковцями аспектів можна трактувати по-різному, виходячи з власного досвіду, який покладено в основу кожного з цих понять, що не дозволяє виокремити лише одне поняття у дослідженні, хоча очевидно, що у національному науковому просторі будь-якої країни використовується зазвичай один термін. Так, наприклад, П. Джарвіс (P. Jarvis) наголошує, що англійські вчені послуговуються переважно терміном «освіта протягом життя» (lifelong learning), на противагу термінам «андрагогіка», «освіта дорослих», «навчання дорослих» [221, с. 1].

Ідеї про те, що «освіта – це життя», а «усе життя – навчання, тому освіта не має кінцевих точок», вперше мала прояв у роботі Е. Ліндемана (E. Lindeman) «Значення освіти для дорослих» у США у 1926 р. [230]. Згодом англійський педагог Б. Йекслі (B. Yeaxlee) у своїй праці «Освіта протягом життя» (1929 р.) розкрив ідею неперервної освіти дорослих більш докладно. Науковець виокремив головні риси освіти упродовж життя. Він визначає освіту дорослих як надбудову, яка впливає на усю систему освіти; яка виходить за межі формальної освіти та охоплює різні організації та групи людей; як здатність людей до самоорганізації, усвідомлення цінності та необхідності продовження самоосвіти [276]. На нашу думку, саме на початку ХХ ст. був закладений фундамент та сформована наукова основа щодо уявлення про освіту як неперервний аспект життя людини та суспільства.

Згідно з поглядами Г. Зінченко, термін «безперервна освіта» вперше був використаний у 1968 році у матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО [84, с. 115-116]. Проте інше джерело визначає, що концепцію неперервної освіти офіційно представив П. Ленгранд на Раді міжнародного комітету ЮНЕСКО з питань розвитку освіти дорослих (1965 р.), а науково обґрунтував цю проблему Ф. Кумбс у книзі «Криза освіти у сучасному світі» (1969 р.). Згодом у документах ЮНЕСКО було опубліковано доповідь Е. Фора «Learning to Be» («Навчитися жити», 1972), у якій він наголошував, що для провадження успішної професійної діяльності недостатньо формальної освіти. Отож, неперервну освіту було визнано основним принципом і стратегією освітніх реформ [139, с. 68-70].

У докладі ЮНЕСКО 1996 р. простежується перехід від вживання терміну «освіта впродовж всього життя» (lifelong education) до терміну «навчання впродовж життя» (lifelong learning) [194]. На нашу думку, така зміна у вживанні терміну яскраво описує перехід від домінування традиційних освітніх організацій, які пропонують навчання згідно з стандартними програмами, до сфери нових можливостей для здійснення людиною самостійної навчальної діяльності задля засвоєння конкретних умінь та

навичок. Як зазначено у звіті ЮНЕСКО з навчання та освіти дорослих (2010 р.), у цьому випадку відповідальність за надання можливості самостійно організувати навчальну діяльність зміщувалась від держави до неурядових організацій та самих громадян. Таким чином здійснювалась свобода у реалізації індивідуальних можливостей та здатностей навчатися [209].

В основних положеннях Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. виокремлено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, що будується на повсякденному досвіді й позначається інтенсивними зусиллями, спрямованими на розуміння складних даних і фактів... У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей і оволодіння новими навичками» [96, с. 5].

У Гамбурзькій декларації (2007 р.) сформульовано провідні ідеї неперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн – вважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики.

Феномен неперервної освіти не є новим у сучасному світі. Новим лише є усвідомлення, що у швидкоплинному світі з високорозвиненими технологіями та інформатизацією суспільства не можна обійтися без ідей неперервності. Суголосною з нашою є думка індійського соціолога П. Шукли (P. Shukla), який зазначає, що людина, яка постійно навчається, набуває можливість розвитку впродовж життя, а отже, зможе брати активну участь у професійній, соціально-культурній, громадській та інших видах діяльності [253, с. 7].

Досліджуючи особливості неперервної освіти, П. Альхайдт (P. Alheit) окреслює два її аспекти: по-перше, визначає її сенс з погляду освітньої політики, яка спрямована на організацію індивідуального й колективного навчання, враховуючи зміни, які відбуваються у виробничій та освітній сферах; по-друге, розглядає як педагогічну перспективу, яка характеризує умови й можливості біографічного навчання людини в рамках неформальної освіти [175, с. 569].

Т. Кристопчук, досліджуючи види освітньої діяльності у контексті неперервної освіти, потрактовує формальну, неформальну освіту та

інформальне (спонтанне) навчання, виділяючи їхні форми реалізації, критерії визнання, особливості [61]. Таким чином, дослідниця не розглядає формальну, неформальну освіту та інформальне навчання як тотожні категорії «неперервної освіти», а обґрунтовує, що вони є її складовими частинами.

Науковець М. Бабіч у своєму дослідженні «Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності», трактуючи феномен «освіти дорослих», тотально ототожнює його з феноменом «освіта впродовж життя». Автор пропонує таке визначення: «Освіта дорослих (освіта впродовж життя) – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності (діяльність, спрямована на оперативне задоволення потреб особи в отриманні інформації про досягнення в різних галузях знань, яка сприяє підвищенню її освітнього рівня) в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти» [4, с. 1]. Таке ототожнення викликає певний сумнів та є суперечливим, оскільки освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя і не може розглядатися в єдиному руслі.

Дещо інші погляди стосовно «неперервної освіти» репрезентує В. Лісцин у своїй праці «Питання неперервної освіти у визначенні справедливоцентризму» [66, с. 2]. Автор піддає критиці термін «неперервна освіта», посилаючись на етимологію слова «неперервний» згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови. Дослідник намагається переконати, що неперервність освіти в буквальному значенні порушує право свободи особистості в освітній діяльності. Науковець дотримується думки, що визнання освіти неперервною призводить до втрати її сенсу. Проте автор зазначає, що вирішення усіх існуючих у неперервній освіті протиріч є можливим за умови розгляду «освіти як позиттивного процесу, який може перериватися і рухатися від однієї освітньої вершини до іншої» [66, с. 3].

У словнику з освіти дорослих, складеного О. Аніщенко та Л. Лук'яною (2014) «навчання впродовж життя» визначено як стратегічний напрям

розвитку світової системи освіти. У цьому ж словникові трактується «*неперервна професійна освіта*» як процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини. У свою чергу термін «*освіта через все (впродовж) життя*» трактується як найбільш універсальна та включає всі форми освіти дорослих (сімейну, шкільну, вищу, продовжену професійну, суспільну). Це не технічний або юридичний термін із точно визначеним змістом, а здебільшого загальнокультурний термін для визначення нової парадигми переходу від поетапної ступеневої системи освіти до індивідуальної [76, с. 62-63].

Визначення «неперервної освіти протягом усього життя» (Lifelong Learning, LLL) зафіксовано Європейською статистичною службою на основі документів «Європейської стратегії зайнятості» (Люксембург, 1997 р.) та повідомлення Єврокомісії «Впровадження неперервної освіти на європейському просторі у реальність» у 2001 р. [190]. Отже, навчання впродовж життя розуміється як «усі навчальні дії, які реалізуються упродовж всього життя людини з метою покращення його знань, навичок та компетенцій у межах особистої, громадянської, соціальної та/або трудової зайнятості» [83, с. 31]. Таким чином неперервність освіти стосується усього населення будь-якої країни, незалежно від віку та статусу на ринку праці, та включає в себе усі види освітньої діяльності: від дошкільної освіти до організації дозвілля для літніх людей.

Оскільки освітній шлях від дошкільної до вищої освіти у зафіксовані вікові періоди людини вважається стандартним у сучасному суспільстві, то ключовим, на нашу думку, елементом неперервної освіти виступає саме *освіта дорослого населення* віком від 18 до 70 років й старше.

В англійській літературі неперервна освіта часто потрактовується як adult learning / education (ALE). Остання визначається як різноманітні форми

освіти та навчання, а також засвоєння основних рівнів освіти, які не були отримані дорослими у рамках традиційної освітньої траєкторії [270].

На нашу думку, у словнику з освіти дорослих, складеного О. Аніщенко та Л. Лук'яною (2014), подано вдале формулювання поняття «освіта дорослих». Відтак, це – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти [76, с. 64].

У сучасній науковій думці освіту дорослих Н. Бідюк тлумачить як процес, що «здійснюється впродовж життя і охоплює комплекс формального, неформального та інформального навчання, передбачає участь дорослих у різноманітних освітніх програмах, цілеспрямовану діяльність освітніх установ для навчання різних категорій дорослих, законодавчу підтримку, професійну підготовку андрагогів» [7, с. 13].

У глосарії Європейського простору вищої освіти «освіта дорослих» визначається як «уся структура організованого освітнього процесу, незалежно від його змісту, рівня та форми, офіційної чи іншої, незалежно від того, чи є цей процес продовженням або зміною первинної освіти, здобутої в школі, коледжі або університеті, а також упродовж навчання, коли особи, що вважаються дорослими в суспільстві, якому належать, поліпшують свої технічні або професійні кваліфікації, продовжують розвивати свої здібності, збагачувати свої знання з метою: завершити рівень формальної освіти; отримати знання і навички з нової галузі; оновити або осучаснити свої знання в конкретній галузі» [19, с. 17]. На нашу думку, таке формулювання дефініції «освіта дорослих» є повним, вичерпним, оскільки виокремлює усі аспекти цього складного поняття.

У 1990-х рр. виникає ще одна інтерпретація навчання упродовж життя. Вона пов'язана насамперед із перепідготовкою та засвоєнням нових професійних знань та навичок, які дозволяють людям швидко опанувати вимоги новітніх технологій [185, с. 21-22]. Система професійної освіти

(Vocational Education and Training, VET) розповсюджується на навчання дорослого населення та літніх людей, пенсіонерів, які готові отримати та оновити компетенції у рамках розвитку своєї професійної кар'єри [211, с. 46-48].

Очевидно, що реалізація освіти дорослих має здійснюватись у межах андрагогіки, центральною ідеєю якої є те, що ключову роль у навчальному процесі грає той, хто навчається. Т. Десятов у цьому контексті окреслює думку стосовно різниці між освітою дорослих та освітою дітей та молоді, яка полягає у різниці між «цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формою організації, способами контролю й оцінки, а отже, і своїми результатами» [33, с. 110].

Маємо зазначити, що ґрунтовний аналіз та обґрунтування таких понять нашого дослідження як «дорослий» та «дорослість», а також визначення вікових меж дорослої людини здійснено у статті Герасименко О. «Сутність понять «дорослий» та «дорослість» у наукових дослідженнях».

Зауважимо, що у стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 рр. пропонується стратегічна ціль 6 стосовно розвитку системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Індикатором запропонованих завдань та нововведень є кількість студентів ЗВО і закладів фахової передвищої освіти віком від 24 років. Очевидно, згідно із законодавством, в Україні прийнято вважати дорослою людину від 24 років, яка вже має вищу освіту, професійно-технічну або фахову передвищу.

Висновуємо, що аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців вказує на різноманітність критеріїв у визначенні понять «дорослий» та «дорослість». Межі дорослості не мають чітко окреслених рамок. Така невизначеність вимагає подальшого осмислення цих понять. Для формування загального визначення дефініції «дорослий» нами було виокремлено спільності та відмінності у тлумаченні вище зазначених термінів, які узагальнено у Таблиці, що розміщена у Додатках В.

1.3. Проблема забезпечення якості вітчизняної неперервної освіти в умовах соціальних трансформацій

Забезпечення якості освіти взагалі й неперервної освіти зокрема є для України надзвичайно актуальною проблемою. Особливо в частині винайдення ефективних механізмів й інструментів, які б дозволили це зробити. Однак, беручи до уваги той факт, що ця проблема є для вітчизняного освітнього дискурсу вельми нова, а сама система неперервної освіти має національні риси, на які варто зважати, очевидно, що забезпечення якості неперервної освіти у вітчизняному освітньому дискурсі має розглядатися через призму історичного розвитку самої системи неперервної освіти. Тож, вважаємо за необхідне, здійснити ретроспективний аналіз розвитку неперервної освіти у визначених хронологічних межах, розглянути її концептуальні засади, види та функції. Аналіз появи основних компонентів неперервної освіти, процес їхньої інституалізації та закріплення під тиском суспільно-політичних та соціально-економічних чинників дозволить виявити усі ті зміни, як кількісні, так і якісні, що відбувалися задля задоволення потреб та запитів суспільства. Це дозволить зрозуміти теперішню структуру системи неперервної освіти та особливості надання освітніх послуг, дасть підстави говорити про сучасні зміни тієї «старої» системи під тиском нових умов, які ми називаємо у нашому дослідженні «умовами соціальних трансформацій».

Сучасне суспільство відрізняється складною структурою, є насиченим різними конфліктами, а одним із шляхів подолання певної невизначеності є виявлення негативних та позитивних тенденцій у суспільстві, розробка моделей подальшого розвитку, вибір найбільш перспективних та обґрунтованих напрямків, де мають відбутися позитивні зміни, що здатні трансформувати суспільство, гармонізувати його. Незважаючи на те, що трансформації охоплюють різні сфери життя, на сьогоднішній день немає точного абсолютного розуміння тих підстав та механізмів, що породжують соціальні трансформації, які можуть виділити загальні закономірності цього процесу [41, с. 70].

Загалом, поняття «трансформація» окреслюється як оцінка характеристик надважливих змін системи, які є незворотними за характером та виступають певним переходом у нову якість на шляху формування майбутньої моделі [41, с. 32].

У свою чергу поняття «соціальні трансформації» у нашому дослідженні ми розуміємо як вироблений захід радикальних змін, у рамках якого йде відбір найбільш суттєвого, цінного та перспективного, а найголовніше – відбувається пристосування суспільства до змін середовища через формування різних програм, цілей, технологій, вирішення протиріч тощо. Соціальні трансформації – це складний процес структурних змін суспільного стану.

Варто зазначити, що для вітчизняної педагогічної думки зміст поняття «трансформація» отримало особливе значення у ХХ ст. через зміну соціального вектору розвитку усього пострадянського простору. Серед причин трансформацій у нашому дослідженні було виокремлено такі: економічні, політичні, соціальні, культурні тощо. У нашому дослідженні вважаємо найбільш прийнятним термін «соціальні трансформації» з огляду на процеси і події у визначених хронологічних межах, які здійснили потужний вплив на суспільство, освіту в цілому, неперервну освіту та забезпечення її якості зокрема.

Реалії сьогодення формують гостру потребу у розбудові системи неперервної освіти, яка є спрямованою передусім на доросле населення, адже освіта дорослих сприймається у суспільстві в наш час як ключ до прогресу у ХХІ столітті. Аналіз наукових джерел засвідчує той факт, що серед провідних тенденцій розвитку освіти дорослих у ХХ ст. була робота з ліквідації неписьменності, поява концепції неперервної освіти та поширення її ідей, збільшення кількості загальноосвітніх шкіл для дорослого населення, розвиток нових форм навчання дорослих та поява нових технологій, які уможливили неперервний процес навчання дорослого населення країни.

На нашу думку, саме стрімкий і інтенсивний розвиток новітніх технологій та промисловості, а також збільшення тривалості життя у розвинених країнах

Європи у ХХ ст., призвели до появи сучасних уявлень стосовно неперервної освіти. Л. Баумгартнер (L. Baumgartner) зазначає, що саме на початку ХХ ст. освіта дорослих починає розглядатися як засіб соціальних трансформацій та суспільних змін [186, с. 16-17].

У 1900 р. Дж. Дьюї (J. Dewey) стверджував, що освіта для дорослих є «одночасно правом та суспільним благом, до якого усі повинні мати доступ, та в якому усі однаково мають брати участь – в інтересах побудови та підтримки демократії» [195]. У своєму дослідженні науковець висловив думку стосовно того, що освіта дорослих – це не тільки навчальна діяльність організацій, а й ініціатива самих громадян.

Розвиток системи неперервної освіти відбувався синхронно з основною системою освіти, багато в чому доповнюючи та збагачуючи її. Історико-педагогічний аналіз еволюції системи неперервної освіти дозволяє виокремити періоди її становлення і розвитку з урахуванням певних факторів, які впливали і впливають на ці процеси. Ми спробуємо виділити періоди, схарактеризувати їх, виділяючи ключові фактори впливу в умовах соціальних трансформацій.

Для розуміння особливостей розвитку вітчизняної неперервної освіти у визначених хронологічних межах варто розуміти, на якому ґрунті він відбувався. Надзвичайно важливим у цьому сенсі був період з 1917 р. по 1958 р. – період закладання основ радянської освіти аж до кінця Другої світової війни й побудови нового політичного порядку у Європі, і, відповідно, перетворень у вітчизняній освіті на тлі цих подій. Ґрунтовний аналіз цього періоду, його періодизація розміщена у Додатку Д.

Точкою відліку реформування національної системи освіти в цілому й неперервної освіти зокрема став 1958 р. Аналіз історико-педагогічних джерел, в яких розкриваються особливості розвитку вітчизняної освіти у визначених хронологічних межах, дозволив виокремити декілька періодів: перший період (1958–1970 рр) – реформістський; другий період (1970-1990 рр.) –

формувальний; третій період (1991 р. (розпад СРСР) – 2023 р (ухвалення ВРУ у першому читанні Закону України «Про освіту дорослих») – модернізаційний.

Задля розуміння особливостей розвитку вітчизняної системи неперервної освіти, передусім у частині освіти дорослих, на тлі соціальних трансформацій, зумовлених змінами суспільно-політичного та економічного характеру, розглянемо кожен з періодів з виокремленням ключових перетворень.

Перший період (1958 – 1970 рр.) – *тотальне реформування системи народної освіти*, розпочався прийняттям Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 р. Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР», в якому було визначено завдання радянської школи в період переходу від соціалізму до комунізму та виховання нової людини – будівника комуністичного суспільства. Згодом, 17 квітня 1959 р., Верховна Рада УРСР прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» у повній відповідності з вище згаданим законом [45, с. 8], яким було визначено важливі положення щодо запровадження обов'язкової восьмирічної (замість семирічної) освіти молоді та дорослих (до 35 р.), зайнятих у народному господарстві. Вечірня школа у цьому питанні виконувала роль основного джерела отримання загальної середньої восьмирічної освіти [45, с. 5]. Проте через певний час роль вечірньої школи змінилася, адже вона стала засобом отримання обов'язкової освіти працюючої молоді та дорослого населення без відриву від виробництва.

Склад учнів вечірньої школи був різнорідним: навчались дорослі, які не отримали 9 річну освіту; молодь, яка одержувала професійну підготовку в одно-дворічних професійно-технічних училищах та молодь, яка після 9 класів масової школи вступає на виробництво [151, с. 124-125]. У «Положенні про вечірню (змінну) школу» окреслена можливість запровадження різних форм навчання: як очних, так і заочних. Маємо припущення, що це пов'язано передусім з неоднорідним і різнохарактерним складом тих, хто навчався, оскільки сімейне становище, вік, житлові умови, життєвий та виробничий

досвід, мотивація до навчання, рівень підготовленості серед молоді та дорослого населення суттєво відрізнялися. Не можна не виокремити й такий фактор, як умови й режим роботи, оскільки, наприклад, у містах на підприємствах у той час тривала постійна безперервна робота, яка потребувала змінності робітничих. Стосовно організації роботи у селах, вирішальною була сезонність роботи. Все це й спонукало, на наш погляд, до пошуків гнучких форм організації навчання, як і гнучкої структури системи надання таких освітніх послуг.

У сільських місцевостях широкої популярності набули навчальні комбінати, які створювалися на базі декількох вечірніх шкіл [151, с. 129-130]. З метою підвищення професійної кваліфікації, удосконалення вже набутих компетентностей або засвоєння нової спеціальності при таких комбінатах діяли курси, профілі яких визначались згідно з потребами підприємств, та, звичайно, за наявності компетентних викладацьких кадрів.

Задля ліквідації різниці між розумовою та фізичною працею, усунення культурного рівня між мешканцями села та міста, активно проводилася робота культурними та освітніми закладами, а саме: бібліотеками, клубами, музеями, спортивними комплексами.

Незважаючи на поступовий успіх розвитку гнучкої мережі неперервної освіти, який мав прояв у різноманітні підсистем, форм та методів навчання, очевидно, що у цей період почали виявлятися й негативні тенденції в організації та змісті освіти для дорослого населення. Це, перш за все, надмірна орієнтація на політпросвіту, заідеологізованість, а також вузькопрофільна спрямованість навичок та знань, які отримували дорослі. Відтак, згодом політпросвіта витіснила просвіту; пріоритетними було не вирішення складних економічних задач, а політичні настанови та їхнє формування, а наука, у свою чергу, отримала партійне забарвлення.

У цьому, хоча й негативному, руслі широкого значення у той час набула масова партійна освіта дорослих, яка включала в себе проведення семінарів, консультацій, науково-практичних конференцій; діяла політична агітація та

інформування дорослих, велася лекційна пропаганда. Таким чином, погоджуємося з думкою дослідниці Л. Тимчук, що неформальна освіта дорослих трансформувалась у масовий пропагандистсько-освітній інструмент упровадження комуністичної ідеології, масової маніпуляції буденною свідомістю дорослих [151, с. 132-133].

Другий період (1970-1990 рр.) – *формування характерних рис радянської системи освіти дорослих*. Саме у цей період соціалістична система СРСР досягає розквіту у своєму розвитку. Саме у цей час науковці почали активно обговорювати розуміння та визначення концепції неперервної освіти. Про це свідчать конференції та симпозиуми, на яких гостро постала вище зазначена проблема (наприклад, Міжнародний симпозиум про роль вищої освіти у неперервній освіті (1974 р.), VI Генеральна конференція Міжнародної асоціації університетів (1976 р.), Всесоюзна конференція з проблем неперервної освіти (1978 р.) тощо).

Л. Тимчук у своєму дослідженні виокремлює реалізацію системи економічної освіти дорослих, яка, на наш погляд, була викликом часу. Активно працювали школи комуністичної праці, школи конкретної економіки, економічні семінари, народні університети економічних та сільськогосподарських знань, лекторії та кінолекторії з економічних проблем [151, с. 126-127].

Фундаментальні дослідження основ неперервної освіти почались у період 70-80-х рр. ХХ ст. Цей період ознаменувався значним розширенням проблематики досліджень у галузі неперервної освіти дорослих. Під керівництвом професора В. Онушкіна у 1976 р. була організована розробка теоретичних основ неперервної освіти дорослих: здійснений аналіз взаємозв'язку праці та освіти, розроблена методика вивчення ефективності навчання виробничого персоналу підприємства, сформована концептуальна модель радянської неперервної освіти, яка передбачала створення цілісної системи освітніх закладів [149, с. 198]. Варто зауважити, що перший словник термінів неперервної освіти належить саме В. Онушкіну [99, с. 265].

Вартим уваги є те, що у зазначений проміжок часу на основі широкого експерименту під керівництвом Л. Лесохіної й Т. Шадріної була спроектована й запроваджена у практику модель освітніх закладів неперервної освіти дорослих.

Вперше «Концепція неперервної освіти» була вперше представлена на міжнародній арені на форумі ЮНЕСКО відомим теоретиком та науковцем П. Ленграндтом, й викликала резонанс. Вже у 1989 р. у СРСР була затверджена перша «Концепція неперервної освіти». Проте, через трансформаційні зміни принципів розвитку неперервної освіти, основні засади концепції не знайшли свого практичного втілення.

Важливим напрямком дослідження освіти дорослих у кінці 90-х ХХ ст. була розробка нової галузі науки – андрагогіки, яка відображала теорію та практику навчання дорослих людей.

Згідно з нормативними документами СРСР, постійне підвищення кваліфікації вважалось обов'язковим. При цьому відомості щодо проходження навчання у навчальних закладах системи підвищення кваліфікації й перепідготовки протягом усієї трудової діяльності фіксувалось у кваліфікаційному атестаті, який засвідчував професійний рівень робітника. Разом з тим, головною умовою проходження підвищення кваліфікації з відривом від виробництва було збереження середньої заробітної платні [94].

Третій період (1991 р. (розпад СРСР) – 2023 р. (ухвалення ВРУ у першому читанні Закону України «Про освіту дорослих»)) – період модернізації національної системи неперервної освіти дорослих відповідно до європейських вимог. Зібраний нами матеріал стосовно становлення неперервної освіти дозволяє дійти висновку, що зразком якісної освіти вважалась освіта у період існування СРСР. Як ми бачимо, система освіти у той час не була позбавлена недоліків, проте вона виявляла ознаки єдиного цілого, виваженої системи, кожен з елементів нижчого рівня якої був нерозривно пов'язаний з елементами вищого рівня: від дошкільної освіти до освіти дорослих. Але, на превеликий жаль, після розпаду СРСР українська освіта

зазнала глобальних змін, не всі з яких призвели до якісних перетворень на краще.

Для того часового періоду була притаманна стагнація ринку праці, і, як наслідок, відсутність необхідності підвищення кваліфікації на виробництві. Це було гальмом для розвитку додаткової професійної освіти, незважаючи на те, що неперервність освіти дорослих розглядалась як необхідна передумова успіху як економічних, так і соціальних реформ.

Після розпаду СРСР та у перші роки отримання Україною незалежності розвиток освіти загалом та освіти дорослих зокрема мав стихійний характер. У період після 1991 р. створювалася функціонуюча національна система освіти, яка зберігала прогресивні ідеї минулого; паралельно вводилися новації в сфері освіти, проте їх впровадження відрізнялося безсистемністю і хаотичністю. Єдиного, спільного бачення організації нової освітньої моделі запропоновано не було, що у подальшому призвело до дезінтеграції української освіти з пострадянським освітнім простором. Тож, упродовж першого десятиліття Незалежності система освіти України потерпала від неузгодженості між ланками її структурних компонентів. Серед завдань на той час було відновлення й актуалізація старих (ефективних) інституцій у системі освіти дорослих та розвиток нових освітніх моделей, здатних задовольнити суспільні запити.

Після отримання незалежності Україні була потрібна перебудова і модернізація національної системи освіти, у тому числі, освіти дорослих, яка повинна була допомогти громадянам адаптуватися до ринку праці, що змінився, і забезпечити їх навичками для усвідомленої й відповідальної участі в політичному житті [137, с. 65]. Погоджуємося з поглядами Л. Сігаєвої, проте вважаємо, що звернення дорослих до системи надання освітніх послуг через підвищення кваліфікації, перекваліфікації, отримання іншої освіти, мало ще й інші, більш вагомі причини. В швидко розвиненому світі, де змінився ритм життя, в нових соціально-економічних умовах, затребуваними стали інші кваліфікації, професійні навички, які набуваються вже за допомогою

післядипломної освіти. Гнучка та відкрита система освіти дорослих має спрямовуватися на задоволення актуальних та перспективних потреб дорослого.

У період з 1991 р. по 2004 р. простежується відсутність будь-якої нормативно-правової бази з розвитку освіти дорослих в Україні. Лише у листопаді 1993 р. Кабінетом Міністрів було прийнято і підписано Президентом України Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), в якій визначено стратегію розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу на ХХІ ст., створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Державна національна програма «Освіта» визначає стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі, а саме: відродження та розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян України; виведення освіти на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад [32].

У 2004 році Урядом України була зроблена перша спроба прийняти Закон України «Про освіту дорослих». Але вона виявилася безуспішною, оскільки на результат прийняття цього Закону вплинуло вкрай протилежне ставлення до його змісту: громада розраховувала на державну підтримку у вигляді пільг та фінансових заохочень для дорослих, які навчаються, а держава, у свою чергу, мала намір отримати фінансову вигоду від освіти дорослих.

В останній версії Закону України «Про освіту» (від 21. 04. 2021 р.) у ст. 6 декларується ідея про «отримання освіти, де процес триває впродовж всього життя людини» [115]. Проте, в нашій країні освіта дорослих все ще не є інституціалізованою. Державну політику в цьому напрямку здійснює Міністерство освіти і науки України, де в Директораті фахової андрагогіки,

вищої освіти є Головне управління вищої освіти і освіти дорослих, яке складалося до 2021 р. з однієї особи – начальника головного управління (наразі ці обов'язки виконує В. Кашперський). Незважаючи на всі спроби та зусилля, які були здійснені під час незалежності України, зустрічаємо традиційний для радянського часу підхід, який, на жаль, продовжує домінувати. Фізично одна особа не в змозі охопити та врегулювати усі наявні й можливі проблеми, знайти коректні відповіді на актуальні питання й вирішити завдання, що постали перед системою освіти дорослих з огляду на виклики часу.

Спроби вирішити організаційні питання спостерігаємо у тексті законопроекту «Про освіту дорослих», який було прийнято у першому читанні Верховною Радою України 12.01.2023 р. Так, управління у сфері освіти дорослих у межах своїх повноважень планується здійснювати Кабінетом Міністрів України; центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки; центральним органом виконавчої влади у сфері праці і зайнятості; іншими центральними органами виконавчої влади [116]. Також планується створення Національної ради з питань розвитку освіти дорослих.

Разом з тим, слід констатувати, що освіта дорослих як окрема ланка неперервної освіти не набула широкого поширення на рівні державної політики. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» більшою мірою орієнтовані на дитячу, юнацьку освіту і професійно-орієнтовану освіту дорослих (підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів), а не на освіту дорослих в цілому, де б враховувалися усі можливі аспекти [137, с. 68]. В одному з останніх проєктів Закону України «Про освіту» блок з освіти дорослих викладено в обсязі одного абзацу, а у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законі України «Про вищу освіту» освіта дорослих взагалі не згадується [111, с. 30]. У Стратегії сталого розвитку України до 2030 р. в операційній цілі 4.2. вказано обсягом на одну сторінку «Забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту і сприяти можливостям навчатися впродовж усього життя для всіх», проте про розвиток

неперервної освіти дорослих жодного слова. Цей пункт, як і вище згадані нормативно-правові документи, спрямований на розвиток початкової та середньої освіти.

Разом з недосконалістю й навіть відсутністю належного нормативно-правового забезпечення розвитку неперервної освіти дорослого населення, важливо звернути увагу на ті фактори, які перешкоджають та гальмують процес розвитку системи неперервної освіти на національному рівні задля подолання цих проблем й, як наслідок, покращення стану неперервної освіти. Відтак, маємо на меті детально розглянути фактори, які перешкоджають розвитку сучасної якісної системи неперервної освіти, такі як: рівень бідності, рівень безробіття, трудова міграція, демографічна ситуація, фрагментарність досліджень теорії освіти дорослих і невизначеність щодо практики підготовки фахівців-андрагогів.

Згідно Конституції України, кожна людина має право на освіту, забезпечення різних форм навчання. Повна загальна середня освіта є обов'язковою для кожного громадянина України та є безоплатною. Вища та професійно-технічна освіта є безоплатною тільки в державних і комунальних навчальних закладах. Більше того, основний закон України дозволяє реалізувати програми безоплатного професійного навчання та перенавчання дорослих з їх подальшим працевлаштуванням згідно з отриманою новою кваліфікацією. На жаль, зважаючи на те, що рівень бідності в Україні перевищує 50% (за даними Інституту демографії ім. М. В. Птухи НАН України на січень 2021 р.), вартість навчання в Україні залишається високою. А другу і подальшу вищу освіту можна отримати виключно платно.

Демографічна ситуація в Україні має слугувати певним поштовхом до пропозиції освітніх програм для людей похилого віку. За офіційними даними Пенсійного фонду України станом на 2021 рік налічується 11,1 млн. пенсіонерів. Це майже 26 % від усього населення України. Експерти прогнозують подальше збільшення частки літніх людей. Система освіти має переорієнтуватися на освітні запити літнього населення, на розширення

можливостей індивідуалізації навчання та різноманітності його змісту. Людям зрілого віку вже недостатньо буде багажу раніше набутих знань та навичок, адже з'явилися нові потреби, задовольнити які система освіти дорослих намагається через курси, в тому числі й on-line пропозиції. Очевидно, що з'являється гостра потреба в забезпеченні та стимулюванні додаткової зайнятості літніх людей, що призведе до запитів на оновлення або удосконалення раніше набутих знань та навичок й забезпечення додатковими кваліфікаціями. Постає також питання й в організації такої освітньої складової, яка буде корисною як для суспільства в цілому, так і для людей похилого віку, яка дозволить їм жити комфортно в швидкоплинному світі.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує у вище обговорюваному питанні популяризація здорового способу життя й підвищення якості медичних послуг. В Україні зафіксовано низькі показники тривалості життя серед промислово розвинутих країн. За даними Державної статистичної служби середня тривалість життя в Україні складає 66 років. Саме нездоровий спосіб життя (паління, надмірне вживання алкоголю, неправильне харчування, низький рівень знань й мотивації стосовно підтримки здоров'я, погана екологічна ситуація, стреси тощо) є причиною скорочення його тривалості. Відтак, поряд з підвищенням кваліфікації для докторів, варто підтримувати нові підходи у роботі з пацієнтами у питанні розширення просвітницької діяльності закладів охорони здоров'я задля підвищення рівня обізнаності громадян у питанні підтримки здорового способу життя, тим самим покращуючи демографічну ситуацію в Україні.

У проєкті Закону України «Про освіту дорослих» окреслюється визначення терміну «андрагог». Згідно документу, андрагог – це «працівник сфери освіти, що володіє спеціалізованими компетентностями для надання освіти дорослим з урахуванням їхніх вікових, освітніх, професійних, особистісних характеристик та мотивацій» [116]. Однак, варто зауважити, що професія «андрагог» не внесена до реєстру педагогічних спеціальностей. Сьогодні традиційно дорослих навчають фахівці з університету, які мають

диплом за відповідним фахом й досвід роботи в певній професії. Яскравим прикладом може слугувати підвищення кваліфікації освітян, яке відбувається за допомогою викладача університету з певним досвідом у тій чи іншій спеціальності.

У законопроекті «Про освіту дорослих» також простежуємо порядок з дефініцією «андрагог» використання таких понять, як: «науково-педагогічний працівник», «тренер», «викладач». Дійсно, в неформальному (недержавному) секторі при підборі персоналу значно більше уваги приділяється наявності тренерської підготовки, навичкам роботи з групою, наявності у працівників дипломів і сертифікатів міжнародних тренерських організацій, відгуків інших компаній, наявності публікацій за темою навчання і т.д. [137, с. 66].

Наступним фактором, який створює перешкоди для розвитку прийнятної освітньої моделі для навчання дорослого населення є рівень безробіття. За даними Державної служби статистики України у 2020 році рівень безробіття за останні 20 років є найнижчим. За інформацією Головного управління статистики України, безробіття, наприклад, у м. Кривий Ріг за 2020 рік складає 5,4 тис. зареєстрованих безробітних, з яких 57 % – жінки. Маємо припущення, що у промисловому місті жіноче безробіття викликано однобоким промисловим розвитком, домінуванням гірничо-збагачувальної промисловості, використанням на місцевих підприємствах чоловічої або привізної робочої сили.

Безсумнівно, маємо враховувати рівень трудової міграції українців за кордон, які виїжджають на роботу до інших країн світу, таких, як: Польща, Чехія, Італія, Словаччина, Угорщина, Ізраїль, Туреччина, а сьогодні ще й вимушених біженців через війну з країною-агресором і окупацію східних і південних областей.

Мігранти – найбільш активні учасники систем набуття й підтвердження професійних кваліфікацій. За умови раціонального регулювання, міграція позитивно впливає на економічну та демографічну ситуацію шляхом поповнення недоліку трудових ресурсів, а також має вплив на соціальний та

культурний розвиток країни. Проте має й серйозні негативні наслідки, серед яких – використання та реалізація творчого потенціалу висококваліфікованого спеціаліста на благо іншої країни.

За даними Міністерства соціальної політики, у 2021 році кількість трудових мігрантів складала приблизно 2,5-3 млн. мігрантів (сьогодні цей показник чи не втричі вищий). На сплеск безробіття у 2021 році вплинула зміна міграційних процесів, яка обумовлена пандемією COVID: люди, які перебували на заробітках в інших країнах, змушені були повернутися на батьківщину. Навіть враховуючи ситуацію, яка ускладнює процес виїзду за кордон, вважаємо, що кількість трудових мігрантів, що працюють за кордоном, надзвичайно висока. Крім того, більшість з них працюють не за фахом, а необхідних для працевлаштування навичок набували у різний спосіб і часто поза межами офіційних курсів.

Високий рівень міграції також обумовлений політичними особливостями, які склалися на території нашої держави. Е. Лібанова, директор Інституту демографії та соціальних досліджень, зауважила, що станом на початок 2023 р. майже 12 млн. українців виїхали закордон через війну, а рівень бідності тих, хто залишився – складає 80 %. Найбільше цю проблему відчули на собі родини, де є пенсіонери, які не можуть працювати.

Програма регулювання міграційних процесів повинна орієнтуватися на сприянні поверненню етнічних українців і колишніх громадян України, забезпеченні повернення зовнішніх трудових мігрантів, забезпеченні соціального захисту громадян України, які працюють за кордоном, запобіганні нелегальної транзитної міграції, вирівнюванні вікової еластичності зовнішніх міграційних процесів [97].

Особливе занепокоєння викликає становище мешканців сіл, які через обмеженість у доступі до отримання професійної освіти є неконкурентоспроможними на формальному ринку праці [2, с. 107]. Тож, логічним є перехід до рівня бідності серед українського населення. Станом на початок 2021 р. рівень бідності серед працюючого населення виріс до 50 %.

Серед платоспроможного населення популярним є індивідуальне навчання, яке забезпечується тренерами або інструкторами. Вони навчаються водінню різних видів транспорту, користуванню комп'ютерами та іншими гаджетами, володінню іноземними мовами та ін. Серед людей, які мають фінансові труднощі, популярними є неформальні гуртки за інтересами та групи людей, які навчаються один від одного грати на будь-яких музичних інструментах, опановують декоративне мистецтво, захоплюються різьбленням по дереву та ін.

Однак, незважаючи на наявні недоліки у забезпеченні якісної неперервної освіти дорослих, виокремимо фактори, які сприяють підвищенню інтересу громадськості до розвитку неперервної освіти не тільки у міжнародному освітньому просторі, але й на національному рівні спонукають до певних дій як на рівні теорії, так і на рівні практики.

Глобалізація. Неперервна освіта дорослих залишається головною в Європейському порядку денному з початку століття, коли Лісабонською декларацією було визначено, що освіта є ключовим ресурсом розвитку усіх сфер суспільного життя. У 1999 році в італійському місті Болонья бере свій початок загальноєвропейський процес реформ. У рамках декларації почало формуватися бачення єдиної платформи європейського співтовариства. Болонський процес – найвпливовіша структурна реформа вищої освіти в Європі. Це процес гармонізації та зближення освітніх систем, який є компонентом модернізаційних та глобалізаційних процесів в освіті.

У рамках нашого дослідження важливо виокремити факт впливу глобалізації на багаторічну історично складену національну освітню систему, який є двоаспектним та двовимірним. З одного боку, позитивний вплив глобалізаційних процесів на розвиток неперервної освіти відображається у взаємозбагаченні національних освітніх систем й виступає умовою їхнього міжнародного співробітництва у справі вирішення глобальних задач й питань; це – унікальна можливість покращення людського потенціалу, який допомагає створити відповідні умови прискорення соціально-економічного прогресу

країни й покращення якості життя. На наш погляд, не менш важливим є те, що глобалізаційні процеси у розвитку неперервної освіти кожної окремої людини дозволяють задовольнити освітні потреби, розвивати навички та здібності самоосвіти й долучитися до світової системи знань.

Одночасно позитивний вплив змінюється негативним. Зближення національних освітніх систем через новітні технології та академічну мобільність має прояв в універсалізації освіти й дотримання переважно європейських стандартів освіти, й, разом з тим, стандартів культури, мислення, життя. У цьому руслі важливим питанням є мова, за допомогою якої здійснюється навчання у глобальній мережі неперервної освіти. Очевидно, що домінуючою мовою є англійська. У процесі опанування гуманітарних наук, на відміну від технічних й природничих, є загроза втрати національної ідентичності й культури. Саме тому варто враховувати національно-культурний компонент під час розробки програм неперервної освіти задля уникнення дестабілізації національних систем.

Вартим уваги є підтримка міжнародних організацій у сфері освіти дорослих. Так, наприклад, освіта дорослих у рамках програми ЮНЕСКО активно підтримується, що проявляється у проведенні Тижня освіти дорослих в Україні. Важливу роль відіграє також Європейський фонд освіти (European Training Foundation). Сьогодні за підтримки цієї організації в Україні розробляється концепція кваліфікаційних вимог. Найбільш помітним міжнародним проектом України у сфері освіти дорослих є 10-річна діяльність Бюро «Освіта дорослих в Україні». Вона здійснюється під егідою Інституту освіти ЮНЕСКО з 1999 р (в Україні – з 11 по 17 вересня). У період з 2000 по 2021 р. в Україні проведено 22 національних Тижнів освіти дорослих України.

Інтернаціоналізація. Болонський процес у нашому дослідженні розглядаємо як інструмент інтернаціоналізації у сфері вищої освіти загалом та неперервної освіти зокрема. Приєднання України до єдиного європейського простору вищої освіти викликає гостру необхідність реформування системи вищої освіти згідно з міжнародними зобов'язаннями: міжнародне

співробітництво передбачає інтеграцію національних освітніх систем та їхню інтернаціоналізацію. У контексті інтернаціоналізації зростає роль міжнародних проєктів та програм. Інтернаціоналізація неперервної освіти має на меті підвищення якості освіти за рахунок участі здобувачів освіти у міжнародному процесі обміну знаннями й технологіями, розвиток академічної мобільності, з економічної точки зору – зростання фінансових надходжень за рахунок залучення іноземних студентів задля здобуття освіти на платній основі.

Важливими у процесі інтернаціоналізації неперервної освіти, на нашу думку, є два аспекти: 1) розробка стратегій та принципів неперервної освіти дорослих в аспекті освітньої політики, спрямованої на забезпечення відповідності змісту освітніх програм потребам економіки, політики, культури; 2) стимулювання конкурентоздатності освітніх систем.

Головне при цьому те, що масовий характер неперервної освіти передбачає підвищені потреби стосовно якісної освіти, яка має оснастити здобувачів освітніх послуг такими знаннями й навичками, які дозволять їм впевнено й ефективно долати виклики сучасного швидкоплинного світу, й розвиватися й удосконалюватися у професійному аспекті. Тож, якість виступає ключовим фактором інтернаціоналізації неперервної освіти, яка змушує розвивати міжнародне співробітництво й брати участь у міжнародній конкуренції.

ІКТ та інформатизація. У сучасних умовах інформаційного суспільства гострим є питання забезпечення належного рівня модернізації та інформатизації суспільства. Саме інформатизація суспільства була індикатором активізації застосування ІКТ й здійснення освітнього процесу через навчальне комп'ютеро-орієнтоване середовище, що у сфері неперервної освітньої політики має на увазі опанування й впровадження електронних навчальних ресурсів, користування Інтернетом, оволодіння навичками проєктної діяльності та інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій з предметними освітніми галузями.

На початку 2020 р. весь світ сколихнувся від стрімкого розповсюдження COVID. Пандемія COVID-19 призвела до масштабного за всю історію збою в функціонуванні систем освіти. Усвідомлення наслідків зупинення світового освітнього процесу через зазначену небезпеку, змусило усі країни перейти на дистанційне навчання. Тож, перед закладами, які забезпечують освітні послуги, постала гостра необхідність у використанні ІКТ та електронних освітніх ресурсів задля забезпечення якісної освіти.

Бурхливий розвиток та надзвичайна затребуваність ІКТ наразі присутня у всіх сферах діяльності людини, й галузь освіти не є винятком. Система освіти – це та ланка суспільства, яка постійно перебуває в стані трансформації у зв'язку з появою нових інформаційних технологій, необхідністю нових знань, умінь та навичок, розширенням меж та засобів спілкування, відкриттям нових можливостей здійснення комунікації на особистісному й суспільному рівнях, і, найголовніше, значним зростанням обсягу інформації. Все це спричиняє необхідність використання різноманітних модернізованих засобів інформаційно-комунікативних технологій. Саме використання ІКТ, електронних освітніх ресурсів, створення спеціальних освітніх програм відкрили нові перспективи для вивчення широкого кола дисциплін у дистанційному режимі та значно розширили можливості здійснення об'єктивної оцінки якості освіти.

Відомо, що ХХ століття характеризується як грандіозна науково-технічна революція. Крім того, світ зустріли дві важливі події в історії людства – поява комп'ютера та Інтернету, які суттєво вплинули на світ загалом та на розвиток освітньої галузі зокрема. Безперечно, що такі освітні інновації як інформатизація та конвергенція є важливими джерелами трансформації освіти.

Конвергенція. У науковій думці освітня конвергенція розглядається як міждисциплінарність, тобто процес інтеграції наукових дисциплін, теорій та підходів у різних галузях. Це – побудова цілісних навчальних дисциплін, у рамках яких інтегруються наукові знання та технологічні досягнення на основі

фундаментальних закономірностей розвитку природничих наук та NBIC (нано, біо, інфо, когнітивні технології) – технологій, й, отже, у яких відобразатимуться взаємопроникнення наук та технологій у процесі прогресивного розвитку людства. Вважаємо, що такий інноваційний підхід є одним з головних факторів розвитку неперервної освіти.

Варто зауважити, що ми розмежуємо дефініції «конвергенція» та «інтеграція» й розглядаємо конвергенцію як процес зближення підходів, кінцевим результатом і метою якого стає інтеграція (об'єднання в одне ціле). Вивчення NBIC-конвергенції стало міжнародною інноваційною науково-дослідною програмою, виконання якої може значною мірою вплинути на розвиток людства в цілому, істотно інтенсифікувати процеси створення інноваційних електронних науково-освітніх просторів, зробити прорив у розумінні їхньої сутності. Отже, і побудови нових моделей, які цьому сприятимуть [82, с. 229].

Конвергенція у неперервній освіті – це тенденція розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яка уможливорює отримання інновацій шляхом спільного використання нових та існуючих технологій, й тим самим сприяє підвищенню якості освіти. Неперервна освіта стала не лише гаслом розвитку, трансформацій та позитивних змін у суспільстві, а й стимулом для впровадження інновацій з метою розвитку освіти. Усе це, у свою чергу, суттєво вплинуло на процеси розвитку навчальних середовищ та навчальних просторів. Стрімкі та неперервні темпи впровадження нових інформаційних та комунікаційних технологій стали каталізатором подальшого розвитку. Позитивний вплив конвергенції простежується у сприянні розвитку якісно нових компетенцій, які потребує інформаційне суспільство, яке постійно розвивається; оновленні ринку праці за рахунок появи нових професій та потреби у кваліфікованих фахівцях, й, звісно, появи нових наук та галузей знань й технологій. Усі ці процеси й виступають рушійною силою неперервності в освіті дорослих.

Іншомовна підготовка. Перехід до постіндустріального інформаційного суспільства продемонстрував, що вкрай важливе значення мають не стільки вже набуті знання людей, скільки вміння безперервно удосконалювати та розвивати професійні та особисті якості протягом усього життя. Нові реалії роблять неперервну освіту запорукою успішної адаптації людини у високотехнологічному суспільстві XXI ст. Необхідність оволодіння інноваційними технологіями на сучасному етапі інтеграції освітніх систем на глобальному ринку зумовили активізацію іншомовної підготовки дорослих у процесі неперервного навчання. Сьогодні відбулася якісна зміна становища іноземної мови: нині володіння іноземною мовою є фундаментом будь-якої сфери діяльності людини, самоосвіти та неперервної освіти. У матеріалах Єврокомісії щодо неперервності іншомовної освіти зазначено, що іноземна мова є важливим компонентом професійної підготовки фахівців будь-якої галузі знань [203].

Тож, через гостру необхідність сучасного світу володіти іноземною мовою, постає питання іншомовної підготовки саме дорослого населення.

В Україні мовна освіта взагалі визнана одним з найголовніших складників освіти. Іншомовна освіта в Україні реформується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі та відповідно до таких документів Ради Європи як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» та вимоги до Євроіспитів [28, с. 25].

Система загальної та професійної освіти в Україні включає в себе навчання іноземної мови в усіх середніх та вищих навчальних закладах. Отримання іншомовної освіти здійснюється за допомогою освітніх програм, розроблених для бакалаврів, магістрів, аспірантів й докторантів. Продемонструємо загальні тенденції одиничним прикладом. Так, у програмі КДПУ з навчальної дисципліни «Іноземна мова академічного спрямування»

для підготовки доктора філософії (PhD) загальна кількість годин складає 270 годин, що є достатнім для оволодіння рівнем B2 (просунутий незалежний користувач), який є визнано-стандартним для професійної та наукової діяльності. Таку ж кількість годин окреслено для підготовки бакалавра з навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» за спеціальністю 242 Туризм.

Сучасна ситуація у світі та в Україні потребує від різних категорій громадян знання іноземної мови, у більшості випадків – англійської. Необхідність вивчення та володіння іноземною мовою може бути викликана різними причинами – від виробничої необхідності до подорожі до зарубіжних країн.

Як ми бачимо, в Україні не існує інституалізованих форм навчання для дорослих. Відтак, задля задоволення потреби дорослого населення у вивченні мов Європейського союзу є вкрай гострою організація спеціалізованих очних мовних курсів та он-лайн курсів, доступ до яких мають розробити та забезпечити ЗВО. Платоспроможне доросле населення має змогу відвідувати курси у приватних школах з вивчення іноземних мов. Але, ймовірно, на таких курсах вони матимуть можливість отримати, збагатити або удосконалити раніше здобуті загальні знання з іноземної мови. Тож, задля опанування специфічною мовою дорослим варто брати персональні уроки за допомогою окремих тьюторів. Поширеними є також он-лайн платформи для вивчення мови: YouTube, Prometheus, Coursera тощо, користування соціальними мережами Facebook, Telegram, Instagram. Тож, задачею є не стільки визнання попередньо набутих знань та навичок, а допомога в опануванні новою інформацією, яка є важливою для професійного або особистого користування дорослого населення. Цьому мають сприяти спеціально підготовлені андрагоги, які здатні організувати гнучку, ступеневу систему підготовки дорослих й володіють різноманітними методами та формами навчання з урахуванням потреб дорослого населення.

Курси іншомовної підготовки у загальній системі освіти виступають головною ланкою позашкільної та післявузівської освіти дорослих у галузі вивчення іноземних мов. Курси мають типові ознаки, такі як: організована структура, наявність навчальних планів та програм, здійснення різних форм та методів навчання у зв'язку з потребами дорослих, андрагогічний склад виконавців освітньої програми.

Підсумуємо інформацію та наочно узагальнимо фактори, які суттєво впливають на розвиток неперервної освіти:



Рис. 1.2. Фактори розвитку неперервної освіти

Отже, здійснивши комплексний аналіз факторів розвитку неперервної освіти дорослих, головним фактором ми виокремили саме соціальні трансформації, або ті радикальні заходи, у рамках яких відбувалися важливі зміни у суспільному житті та в усвідомленні необхідності неперервної освіти. У Додатку Е нами було узагальнено інформацію щодо особливостей розвитку національної системи неперервної освіти, встановлено залежності між чинниками розвитку національної системи неперервної освіти у різні періоди, починаючи з дореволюційного й закінчуючи добою сучасності, вжитими заходами та їхніми результатами. Задля загального розуміння процесів розвитку ми внесли до Додатку Е також і ті періоди, які виходять за рамки визначених хронологічних меж, проте ілюструють динаміку розвитку вітчизняної системи неперервної освіти в умовах соціальних трансформацій.

Резюмуючи ретроспективний аналіз розвитку системи неперервної освіти дорослих, зазначимо, що на всіх етапах вона вирішувала найважливіші завдання економічного розвитку країни: від подолання масової безграмотності

та формування нового устрою життя до створення найпотужнішої у світі системи технічної освіти дорослих. Однак неефективність монополізму, необґрунтоване змішання політичної пропаганди та неперервної освіти не дозволило сформованій системі відповісти на серйозний запит економічного зростання у 90-х роках. На сучасному етапі розвитку неперервної освіти дорослих великих зрушень, на жаль, досі не відбулося. Цьому сприяли безуспішні спроби інтеграції української та радянської систем освіти. Як наслідок, зараз простежується відсутність нормативно-правової підтримки неперервної освіти дорослих, високий рівень бідності та безробіття серед українського населення, й, отже, високий рівень трудової міграції. Проте у нашому дослідженні нами встановлено фактори, які є рушійною силою розвитку конкурентоспроможної системи неперервної освіти, які є взаємозалежними: це глобалізація, трудова міграція (станом на сьогодні дещо вимушена), інтернаціоналізація, ІКТ, інформатизація, конвергенція, іншомовна підготовка.

Забезпечення якості неперервної освіти для вітчизняного освітнього і наукового дискурсу є відносно новою проблемою, яка надзвичайно актуалізувалася, як на рівні теорії й практики, так і на рівні нормативно-правового забезпечення у останні 20 років. Яскравим свідченням прагнення створити дієву систему забезпечення якості освіти є системна робота над розробленням і ухваленням відповідних нормативно-правових документів. Ці процеси напряму пов'язані з тими соціальними трансформаціями, які ми переживаємо на сучасному етапі розвитку. Тому, вважаємо за необхідне проаналізувати створення нормативно-правової бази забезпечення якості освіти в цілому і окремих її компонентів у хронології ухвалення документів.

Вивчаючи питання нормативно-правового забезпечення якості вищої освіти у ЗВО, маємо акцентувати увагу на існування як тих документів, які безпосередньо стосуються забезпечення якості ВО, так й тих, які лише опосередковано впливають на зазначений процес.

Право на освіту є основним правом людини, від якого багато в чому залежить реалізація інших прав. Одне з головних прав людини забезпечується та реалізується Законом України «Про освіту». Так, у статті 3 Закону України «Про освіту» зазначається, що кожен громадянин має право на якісну та доступну освіту. Законом передбачено здобуття освіти на різних рівнях, у різних формах та різних видів, зокрема шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих [114].

З метою аналізу формування системи забезпечення якості вищої освіти на законодавчому рівні, у нашому дослідженні особливий інтерес викликає Закон України «Про вищу освіту». Аналіз попередніх редакцій цього закону демонструє, що існуючі елементи внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості вищої освіти були неоднорідними – більшість з них сформувалися в результаті еволюційного розвитку системи вищої освіти пострадянської України, а інші були створені у період 2013-2014 рр. як перші результати реформування вищої освіти.

Згідно з новою редакцією Закону України «Про вищу освіту», який набрав чинності у 2014 році, система забезпечення якості вищої освіти нарешті набула загального вигляду, передбачила створення, діяльність та перспективи функціонування окремого колегіального органу - Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Раніше аналогічним органом була Вища акредитаційна комісія (ВАК).

Ухвалений у 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» унормував поняття якості вищої освіти як «рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [112].

Процес управління якістю освіти дорослих можна розкласти на кілька складових, серед яких основоположне значення матимуть процеси забезпечення необхідних умов (нормативно-правових, структурно-організаційних, ресурсних, кадрових, технологічних тощо) для досягнення

потрібної якості освіти. Внесені до українського законодавства (Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.)) зміни затвердили створення системи забезпечення якості вищої освіти в Україні, до складу якої входять системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності [71, с. 63].

Нове законодавство встановило жорсткі рамки для реформування сектору вищої освіти без можливості зворотного впливу. У таких умовах, як національний орган з забезпечення якості вищої освіти, так і ЗВО, вкрай потребують нарощування потенціалу та практичних розробок.

Основним документом, що започаткував реформування систем забезпечення якості, є Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Про затвердження Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.». У цьому документі вперше було сформульовано завдання щодо «розробки системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати». На нашу думку, Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. є найціннішим внеском у положення про створення системи забезпечення якості.

Управління якістю освіти є самостійним напрямом управлінської діяльності, який відіграє надзвичайно велику роль у процесі втілення завдань державної освітньої політики, забезпеченні ефективності й результативності освітнього процесу [71, с. 59]. Аналіз нормативно-правових документів дозволив зробити висновок, що важлива деталізація Закону України «Про вищу освіту» міститься в проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р.», який не набрав чинності. Для нашого дослідження цікавим є пункт 3.2 цієї стратегії, який присвячений створенню системи забезпечення якості вищої освіти. У цьому документі зазначається, що суть реформування вищої освіти полягає у створенні систем забезпечення якості та постійного підвищення якості вищої освіти, які б відповідали вимогам і стандартам ЄПВО, враховували найкращі міжнародні практики та слугували основною

технологією досягнення відповідності вимогам системи освіти та потребам суспільства та окремої особистості [142, с. 14].

Стратегія державної кадрової політики на 2011–2020 рр., ухвалена Указом Президента України від 01 лютого 2012 р. № 45/2012, акцентує увагу на розвиток системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів на основі модернізації форм і методів навчання з урахуванням специфіки галузі чи сфери управління, на надання фахівцям спеціальних знань, формування вмінь, необхідних для виконання роботи за певною професією (посадою), наголошує на необхідності реформування системи професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти з метою забезпечення здобуття якісної освіти [71, с. 59].

Вважаємо за необхідне окреслити основні зміни у нових редакціях Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» щодо забезпечення системи якості освіти:

Таблиця 1.1

Основні зміни у законодавстві щодо забезпечення системи якості освіти

<i>Закон України «Про освіту»</i>	<i>Закон України «Про вищу освіту»</i>
ст. 1 п. 29 – вдосконалено поняття «якість освіти», яке потрактовується як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг	ст. 1 п. 23 – унормовано дефініцію «якість вищої освіти» (зазначено вище)
ст. 41 розділу 5 – не внесено змін про складові системи забезпечення якості освіти	ст. 16 розділ 5 – чітко сформульовано складові системи забезпечення якості вищої освіти: <ul style="list-style-type: none"> - система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); - система зовнішнього забезпечення якості освіти; - система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.
ч. 3 ст. 41 розділ 5 – розширено перелік процедур та заходів для здійснення забезпечення системи ЗЯО та ЗЯВО (система внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості). Додатково описано такі процедури:	ч. 2 ст. 16 розділ 5 – недостатньо розширено перелік, порівняно з переліком, який зазначено у Законі України «Про освіту».

Продовження таблиці 1.1

- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; - оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти.	
ст. 43 та ст. 44 - визначено роль ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм, які є основними інструментами забезпечення якості освіти	у цьому аспекті положення Закону «Про освіту» разом з політикою впровадження ESG та досвіду інших успішних країн допоможуть забезпечити якість ВО на рівні. Вартим уваги є те, що відповідно до європейського досвіду, процедури ліцензування немає, лише акредитація.
ст. 8 - зафіксовано визнання основних видів освіти впродовж життя, а саме: формальної, неформальної та інформальної.	жодного згадування про освіту впродовж життя
ст. 8 п. 5 - зазначено право особи на визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти у системі формальної освіти порядком, визначеним законодавством	не зазначено інформації про неформальну та інформальну освіту
ст. 9 – окреслено нові форми здобуття освіти: мережева, дуальна, сімейна (домашня)	через те, що не усі форми освіти можуть бути реалізовані у системі вищої освіти, варто внести зміни до Закону «Про вищу освіту».
ст. 10 – визначено нові складники освіти: спеціалізована, фахова передвища, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта.	ст. 60 – описано лише післядипломну освіту. Про освіту дорослих жодного слова
ст. 40 – створення Єдиного реєстру документів про освіту, що допоможе у функціонуванні єдиної систематизованої інформаційної бази стосовно здобутої освіти	відсутність інформації щодо створення ЄРД про освіту
ст. 18 – окреслено освіту дорослих як складову освіти впродовж життя; її складники	жодного згадування про освіту дорослих та освіту впродовж життя

Додатковими законодавчими актами в аспекті забезпечення якості вищої освіти можна вважати Закон України «Про ліцензування видів господарської діяльності» (2015 р.), Закон України «Про захист персональних даних» (2010 р.) та Закон України «Про доступ до публічної інформації» (2011 р.).

Умовно нормативно-правові документи, які регулюють систему забезпечення якості вищої освіти, можна поділити відповідно до трьох розділів стандартів та рекомендацій (ESG). Безсумнівно, головними нормативно-правовими документами у цьому питанні є Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Додатковими законодавчими документами, залежно від стандартів, є Укази Президента України, розпорядження Кабінету

Міністрів, Методичні рекомендації, Накази МОН України, листи МОН України, постанови Кабінету Міністрів, положення, вимоги, рекомендації.

Значну увагу приділено питанню якості освіти у документах міжнародного права. Європейська система забезпечення якості вищої освіти включає стандарти для оцінки якості, агентства чи органи акредитації, процедури оцінювання, механізми обміну інформацією та визнання національної акредитації. В Єдиному європейському освітньому просторі на сьогоднішній день діє, як мінімум, три базові документи з якості: Standards and Guidelines for Quality Assurance в Європейській освітній галузі (ESG), European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) та стандарти для низки напрямків підготовки фахівців.

Зазначене нами вище свідчить про те, що якість освіти є одним з найважливіших критеріїв ефективності, успішності освітньої діяльності як різних учасників освітніх відносин, так і в цілому ефективності функціонування самої системи освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо освіту дорослих як важливий складник неперервної освіти. Саме тому вважаємо за необхідне розглянути, яким чином регулюється освіта дорослих на національному законодавчому рівні. Так, говорячи про нормативно-правове забезпечення саме освіти дорослих, маємо акцентувати увагу на тому, що важливих заходів до 2020 р. не було вжито. Як ми зазначали вище, досліджуючи фактори впливу на розвиток неперервної освіти в Україні, у 2004 р. була здійснена безуспішна спроба прийняття Закону України «Про освіту дорослих». Майже 16 років уряд країни не був спроможний врегулювати на законодавчому рівні таку важливу для усіх сфер життя країни ланку, як освіта дорослих.

У зв'язку з відсутністю окремих нормативно-правових актів, освіта дорослих в Україні здійснювалась в законодавчих межах, визначеними Конституцією України, рамковим Законом України «Про освіту» та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти: «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про

вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», а також нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного зайнятого та незайнятого населення: Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2012-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» тощо. У цих документах декларуються та унормовуються ідеї, спрямовані на розвиток, самореалізацію особистості впродовж життя [74, с. 96].

Лише у січні 2023 р. Верховною Радою України було ухвалено у першому читанні Законопроект України «Про освіту дорослих», який мав на меті забезпечити умови функціонування освіти для дорослого населення в Україні. Частково базисом Законопроекту слугували «Концептуальні положення освіти дорослих», розроблені доктором педагогічних наук Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПНУ Л. Лук'яною. Необхідність впровадження такого Закону, на нашу думку, обумовлена тим фактом, що Україна є однією з небагатьох європейських країн, яка не має власного законодавчого забезпечення розвитку освіти дорослих, що гальмує процес фінансування освіти дорослих органами місцевого самоврядування та унеможливорює розвиток ринку освітніх послуг.

Позитивним моментом прийняття Законопроекту «Про освіту дорослих» є запровадження нового поняття, яке не зустрічається у Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а саме *провайдер освіти дорослих*. Ця дефініція трактується як комплексна, яка охоплює усі юридичні та фізичні особи, які надають освітні послуги дорослим. При цьому виділяються дві категорії провайдерів: центри освіти дорослих та заклади освіти дорослих, які мають системно забезпечувати задоволення потреб дорослого населення у процесі професійного та особистісного розвитку, більше того, доступність освіти дорослих для усіх потенційних здобувачів. Головним при цьому є те, що для усіх провайдерів освіти дорослих передбачено рівні права, обов'язки та вимоги щодо забезпечення якості їхньої освітньої діяльності.

Ще одним важливим аспектом Законопроєкту «Про освіту дорослих» є окреслення діяльності консультативного органу у питанні забезпечення впливу громадськості щодо формування державної політики у сфері освіти дорослих – Національної ради з питань освіти дорослих. А діяльність Фонду підтримки освіти дорослих буде спрямована на фінансову підтримку усіх учасників освітнього процесу: від дорослих здобувачів освіти до провайдерів освітньої діяльності. Законопроєкт дозволить отримувати за рахунок пільгових довгострокових кредитів професійну передвищу та відповідний ступінь вищої освіти за іншою спеціальністю особам, які мають страховий стаж не менше ніж 7 років [101].

На сьогоднішній день проєкт Закону «Про освіту дорослих» № 7039 був прийнятий ВРУ у першому читанні і готується до другого читання.

Висновки до розділу 1

У першому розділі нашого дисертаційного дослідження було класифіковано джерельну базу. Перша група джерел включає в себе джерела теоретичного та аналітичного характеру, до яких можемо віднести статті та інші наукові публікації, дисертації та автореферати, монографії, посібники тощо. Другу групу складають нормативно-правові документи європейських країн щодо забезпечення якості освіти. Цей блок джерел ділиться у свою чергу на підгрупи. Так, класифікація нормативно-правового забезпечення якості освіти включає в себе аналіз а) документів країн Європи; б) національних документів Фінляндії, Швеції, Іспанії; в) документів України. Цінними для нас є дані з офіційних сайтів установ та інституцій, звіти та статистичні дані, які було об'єднано у третю групу «Інтернет-джерела».

У розділі окреслено ключові поняттєві одиниці у своєму різноманітті. Грунтуючись на висновках вітчизняних та зарубіжних науковців, було визначено, що поняття «якість освіти» є багатограним й може розглядатися не тільки з педагогічної точки зору, а й поєднувати у собі політичні, філософські, економічні, соціологічні риси. Виходячи з цього положення, у

своєму дослідженні ми трактуємо «якість освіти» як процес у сукупності з методами навчання, ІКТ, матеріально-технічною базою, та як результат цього процесу одночасно, який відповідає стандартам якості та потребам ринку праці.

Окрема увага приділяється розвитку концепції «неперервної освіти», яка була запроваджена ЄС підписанням Меморандуму про неперервну освіту у 2000 р. Також серед ключових нормативно-правових документів, які дозволяють простежити активний інтерес щодо необхідності неперервної освіти є: Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005), Гамбурзька декларація (2007 р.), «Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions», Всесвітній звіт ЮНЕСКО про навчання та освіту дорослих 2020 р.

У нашому дослідженні увагу акцентовано на таких ланках неперервної освіти, як вища освіта та освіта дорослих. Опрацювання літератури дало можливість визначити сутність «освіти дорослих» як складного явища, що складається з кількох компонентів: від вищої освіти до освіти людей похилого віку, а також уточнено вікові межі дорослої людини на основі наявних у психолого-педагогічній літературі класифікацій.

У контексті історичної складової відображено ретроспективний аналіз розвитку вітчизняної системи якісної неперервної освіти крізь призму соціальних та політичних чинників та змін, які ми називаємо трансформаціями. Встановлено, значний вплив на систему неперервної освіти у досліджуваний період мав попередній період (1917 – 1958 рр.), який структуровано у Додатку Д. Однак про неперервну освіту можна говорити лише після прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958 р.). Виокремлено і схарактеризовано три періоди у розвитку неперервної освіти: перший період (1958–1970 рр) – реформістський (зміни щодо принципів навчання, затвердив

обов'язкову 8-річну освіту та окреслив подальший розвиток загальної середньої, професійної, спеціальної та вищої освіти.); другий період (1970-1990 рр.) – формувальний (закладено основні риси радянської системи освіти дорослих, яка була викликом часу: розробка нової галузі – андрагогіки; поява закладів неперервної освіти для дорослих); третій період (1991 р. (розпад СРСР) – 2023 р (ухвалення ВРУ у першому читанні Закону України «Про освіту дорослих») – модернізаційний (глобальні зміни в освіті, орієнтація на західні освітні моделі, удосконалення нормативно-правової бази, увага до якості освіти).

Встановлено, що система освіти Незалежної України потерпала від неузгодженості між структурними освітніми компонентами. Тож Україна мала будувати та модернізувати власну національну систему освіти. Необхідністю побудови нового були різні чинники, такі як глобалізація, інтернаціоналізація, високий рівень трудової міграції через значний рівень безробіття та бідності на території України, також через актуальність та необхідність використання ІКТ, що призвело до підвищеного рівня інформатизації суспільства; іншомовна підготовка.

Акцентовано увагу на відсутності належного нормативно-правового забезпечення системи освіти дорослих, адже цей сектор освіти регулювався Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту». Аналіз різних редакцій цих законів дозволив простежити динаміку модернізації освіти дорослих у досліджуваний період. Піддано аналізу наявні нормативно-правові документи з проблем неперервної освіти та забезпечення її якості, серед яких законопроект «Про освіту дорослих», який був ухвалений у першому читанні у січні 2023 р. – перший документ, який регулюватиме освіту дорослих.

РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ (НА ПРИКЛАДІ ФІНЛЯНДІЇ, ШВЕЦІЇ, ІСПАНІЇ)

У другому розділі дисертації досліджено специфіку функціонування фінської, шведської та іспанської систем неперервної освіти, окреслено їхню структуру, починаючи з дошкільної освіти до освіти дорослого населення. Наочно узагальнено позитиви та негативи кожної з систем задля аналізу урахування цього досвіду для їхньої імплементації у вітчизняний освітній простір. Проаналізовано документи міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО тощо) з метою вивчення аспектів, які впливають на якість неперервної освіти. Схарактеризовано роботу органів, діяльність яких спрямована на забезпечення та підвищення якості освіти у кожній країні. Обґрунтовано нерозривність освіти дорослих та неперервної освіти й окреслено специфіку забезпечення якісної освіти дорослих у європейських країнах з огляду на нормативно-правове забезпечення цього питання.

2.1. Особливості розвитку систем неперервної освіти в Фінляндії, Швеції, Іспанії

Ринок освітніх послуг останні десятиліття зазнав значних змін, основною причиною яких стала глобалізація, тобто інтеграція окремих країн у єдиний освітній простір, що суттєво підвищило рівень конкурентної боротьби між закладами вищої освіти та країнами в надії на пошук та утримання найбільш талановитої молоді з числа вітчизняних та зарубіжних студентів. У цьому сенсі особливої актуальності набуває дослідження найкращих освітніх практик у зарубіжних країнах з метою подальшого їх використання у вітчизняній освітній системі.

На нашу думку, сьогодні як ніколи людина повинна всебічно розвиватись упродовж всього свого життя, починаючи від дошкільного віку. В наш час інформаційних технологій цього можна легко досягнути практично кожному, проте, як свідчить практика, у більшості людей, на жаль, відсутня мотивація

для свого освітнього розвитку. У багатьох зарубіжних країнах значну увагу приділяють не підготовці до іспитів, як це відбувається в Україні, адже навчання у системі неформальної й післядипломної освіти орієнтовано переважно на вирішення питань, пов'язаних з формалізацією освіти або її певного компонента, а безпосередньо процесу навчання, набуттю певних знань, умінь і навичок, їхньому практичному застосуванню в повсякденному житті.

В Україні, на відміну від багатьох зарубіжних країн, освіта має переважно академічний характер, тобто дітям прагнуть в першу чергу дати готові знання, не враховуючи їхній творчий потенціал, їхній рівень розвитку. Спостерігається значна відірваність освітніх програм ЗВО від реальних вимог, які пред'являють до працівників роботодавці. Більшість випускників після влаштування на роботу абсолютно не займаються своїм професійним розвитком, за винятком добровільно-примусових курсів підвищення кваліфікації, на які періодично їх направляють роботодавці. Саме тому досвід розвинених зарубіжних країн у сфері неперервної освіти потребує детального розгляду з метою виокремлення найбільш перспективних практик задля їх подальшого використання у вітчизняній системі освіти.

Особливості неперервної освіти у Фінляндії неодноразово ставали предметом педагогічних досліджень науковців таких як М. Соловйова, М. Юшкова, К. Хууско та ін. Причина пильної уваги до організації освітнього процесу країни криється у високих результатах навчання різних рівнів, загальному визнанні результативності освіти.

Відомо, що система освіти **Фінляндії** є однією з найефективніших у світі, а забезпечення її високого рівня належить до пріоритету національної стратегії країни. За даними Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment, PISA) фінська освіта протягом кількох останніх років посідає одну з провідних позицій у світовому рейтингу. У цьому руслі оцінюється не лише рівень знань, але й наявність умов зростання кожної особистості.

Освіта у Фінляндії будується на основі особистісно-орієнтованого підходу та спрямована на створення такого середовища, де однаково комфортно почуваються усі учасники освітнього процесу. За зазначеними вище причинами, вивчення фінської освіти можливе з метою запозичення позитивного досвіду цієї країни у вітчизняний освітній простір за умов його модернізації. Насамперед, звертаючись до історичного аспекту проблеми, слід зазначити, що у Фінляндії проблемі якості освіти приділено значної уваги. Відправною точкою розгляду цього питання є 70-ті роки ХХ сторіччя. Причина полягала у запровадженні *подушного фінансування* (це такий різновид фінансування освітніх організацій, який полягає у визначенні нормативних витрат на навчання на одного учня на рік). Зрештою освітні установи стали прагнути до вдосконалення якості освітнього процесу та підвищення навчальних досягнень [140, с. 27].

Так, наприклад, за даними 2020 р. в основній школі Фінляндії навчалось 524 900 учнів, тобто витрати на рік на одного учня становили у середньому 8300 євро [271].

У 1994 році Національна рада з освіти впровадила проєкт з методичної розробки системи оцінки освітніх результатів. Метою даного проєкту стала цілеспрямована розробка стратегій оцінювання та опису факторів освіти, визначення об'єктів та критеріїв оцінки. Надалі правління Національної ради з освіти затвердила вибір стратегії та об'єктів в оцінці освітніх результатів.

У січні 1997 р. було опубліковано доповідь «Стратегія оцінки освіти». В даний час при оцінці якості використовуються такі критерії:

- 1) пропозиція та попит на освіту, доступність освіти;
- 2) структура та функціонування всієї освітньої системи та її складових;
- 3) взаємозв'язок між якістю освіти та її доступністю;
- 4) тенденція розвитку освітньої політики та трансформацій в освіті;
- 5) відносини між освітою та соціумом;
- 6) програми та навчальні плани;
- 7) навчальні досягнення;

8) актуальне розміщення акцентів в оцінці.

Освіта Фінляндії оцінюється за перерахованими вище критеріями, але, за свідченням Є. Сина, в умовах сучасної реальності орієнтиром політики, що проводиться Міністерством освіти і культури Фінляндії, є його доступність, однакові якість та зміст скрізь та для кожного. Першим щаблем освітньої системи є дошкільна освіта (тобто освіта, яка здобувається за рік до того, як діти починають ходити в загальноосвітню школу). Вона є обов'язковою та безкоштовною для шестирічних дітей. Її реалізацію забезпечує спеціально розроблений навчальний план, а її мета – підготовка до подальшого навчання у школі [132, с. 23].

Дошкільна освіта для фінських дітей може починатися вже з 9-місячного віку дитини. Процес виховання у дитячих садках триває до 6 років. Серед різновидів садочків, до яких батьки можуть вирішити віддати дитину, виокремимо наступні: муніципальні, приватні та сімейного типу. Варто зазначити, що, хоча цей рівень освіти є платним, проте сума внесків залежить від рівня доходів родини. Основна мета на цьому етапі освіти – догляд за дітьми та виховання дітей паралельно з їхніми батьками. Цікавим є той факт, що, у випадку, якщо не вистачає місць у садочку, влада виплачує родині 500 євро / місяць, щоб один з батьків мав можливість виховувати дитину вдома [251, с. 23-24].

У січні 2015 р. у Фінляндії було прийнято закон, згідно якого усі діти мають пройти обов'язкову для усіх 6-річних дітей безкоштовну підготовку до школи (esikoulu) незалежно від відвідування чи невідвідування садка. З 2014 р. у країні було прийнято Базовий навчальний план підготовчої освіти (Esiopetuksenopetussuunnitelmanperusteet), який регламентує організацію навчання, що відбувається або при школах, або при дитячих садках [196].

9-річна обов'язкова середня освіта починається у віці 7 років та є безкоштовною (не вноситься плата за екскурсії, транспорт, матеріально-технічне забезпечення (планшети, канцелярія, підручники), обіди). На цьому етапі діти починають навчання з однакового початкового рівня та усі

беззастережно мають можливість навчатися при однакових умовах незалежно від свого соціального статусу. Акцентуємо увагу на тому, що при зарахуванні у навчальний заклад заборонено вносити дані про місце роботи батьків та вказувати їхню посаду.

Абсолютно в усіх фінських школах запроваджена та активно використовується електронна система Willa, за допомогою якої батьки можуть відстежувати та контролювати успішність дітей. Доречі, з першого по третій клас учні не оцінюються жодним чином; до сьомого класу – отримують лише словесну характеристику, тобто оцінювання має формальний характер і жодним чином не впливає ні на шкільний рейтинг, ні на будь-які інші показники, а лише для мотивації учнів. Загалом, у школах застосовується 10-бальна шкала оцінювання.

Фінська система початкової освіти повністю вилучила процедуру «диференціації» учнів; інтегрувала у загальному потоці слабких і сильних учнів, а також дітей з будь-якими вадами в розвитку; впровадила концепцію «сильної школи», яка означає не елітну школу за «генетичним матеріалом» учнів, а ту, яка здатна піднімати слабких та посередніх учнів до максимально можливого рівня знань. Крім цього, вона децентралізувала шкільну систему з жорстким ретельним контролем; забезпечила школи відповідним персоналом, до складу якого входять не лише адміністрація, класні вчителі, вчителі-предметники, проте також шкільні медсестри, куратори, психологи, вчителі для дітей з особливими потребами, а також асистенти. Фінська освіта обрала шлях слідування конструктивістським моделям навчання, базованих на ідеях Піаже, які зосереджують увагу на власній активності учня у навчанні. Фінські школярі опановують базові знання і навички та формують стале і позитивне відношення до навчання протягом життя, про успішність яких свідчать їхні досягнення вже у старших класах [26, с. 58].

У 7 класі учні переходять до гімназії, яка є альтернативою старшого щаблю школи. Цей період навчання є підготовкою до вступу до ЗВО.

Навчання тут є також безкоштовним, по завершенню якого учні мають скласти випускні іспити.

Фінська середня освіта має два напрями: загальну середню освіту та професійне навчання. Обидва ці напрями розраховані на здобувачів від 16 до 19 років. Загальноосвітні школи загального профілю призначені для учнів, які планують вступати до університетів. Школи професійної освіти та навчання призначені для учнів, які переходять на роботу після завершення середньої освіти. Учні обох напрямків можуть скласти державний іспит на атестат зрілості та вступити до університету, якщо їх оцінки будуть конкурентоспроможними.

Мета загальної середньої освіти полягає в тому, щоб сприяти розвитку учнів та забезпечити їх знаннями й навичками, необхідними для подальшого навчання, трудового життя, особистих інтересів та різнобічного розвитку їх особистості. Крім того, освіта повинна підтримувати спроможність студентів навчатися та сприяти саморозвитку протягом їхнього життя [118].

Навчальний план поділяється на обов'язкові, спеціалізовані та прикладні курси. Навчальний план у старших класах середньої школи складається з 38 уроків, організованих з таких предметів: рідна мова та література (фінська або інша національна мова), іноземна мова, друга іноземна мова, екологічні дослідження, громадянське право, релігія чи етика, історія, суспільні науки, математика, фізика, хімія, біологія, географія, фізичне виховання, музика, образотворче мистецтво, ремесла та домашня економіка.

Національна рада з освіти відповідає за основні цілі та загальну навчальну програму. Відповідно до цих рекомендацій, школи готують місцеву навчальну програму. Іспит на атестат зрілості розробляється на національному рівні з централізованим органом для перевірки іспитів відповідно до єдиних критеріїв. Учні проходять тестування з чотирьох обов'язкових предметів: рідна мова, інша національна мова, іноземна мова, а також математика чи загальні предмети на вибір. Студенти можуть вирішити скласти іспити протягом трьох окремих або одного безперервного екзаменаційного періоду.

Вчителі середніх шкіл повинні отримати ступінь магістра з предмета, який вони викладатимуть. У 447 середніх школах працює 6491 вчителів [196].

Професійне навчання переважно проводиться у професійно-технічних коледжах. Робляться зусилля щодо збільшення числа учнів до 10 відсотків від загальної кількості учнів. За законом місцева влада повинна мати одне місце на кожні 1000 мешканців. Близько 45 % учнів віком від 16 до 19 років відвідують професійні училища. Місцеві та національні органи влади взаємно фінансують професійні інституції. Навчальні програми для професійної освіти будуються за загальноосвітньою шкільною програмою. Навчальний план складається зі 120 кредитів: 20 кредитів на навчання на робочому місці, 90 кредитів з основних предметів та 10 кредитів, обраних студентом. Основними предметами є фінська, шведська мова, математика, фізика та хімія, соціальні дисципліни, бізнес та ринок праці, фізична та медична освіта, мистецтво та культура. Випускники цих програм можуть подати заявку на вступ до політехнікумів (прикладних університетів) або університетів. Викладачі за професійною програмою зазвичай мають ступінь магістра або політехнікуму, трирічний досвід роботи на місцях та 35 кредитів у галузі педагогіки [78, с. 97].

Метою початкової професійної освіти є надання учням знань та навичок, необхідних для набуття професійної кваліфікації, а також здібностей до самостійної зайнятості. Подальші цілі освіти полягають у тому, щоб сприяти розвитку студентів у відповідальних, свідомих й збалансованих особистостей та членів суспільства, надати студентам знання та навички, необхідні для подальшого навчання, особистих інтересів, а також сприяти навчанню протягом усього життя [117].

Щоб відвідувати професійні школи необхідно пройти загальноосвітню програму. Прийом, зазвичай, ґрунтується на успішності у загальноосвітній школі, але учні можуть домовитися про здачу тестів, і навіть може бути врахований досвід роботи претендентів. Програма зазвичай триває три роки. Після завершення програми студенти мають можливість скласти державний

іспит на атестат зрілості та продовжити навчання в університеті або політехнікумі.

Тривалість шкільної освіти у Фінляндії становить дванадцять років. Після 9 класу учні роблять вибір на користь професійної освіти, або 10–12 класів, де здійснюється підготовка до вступу до вищого навчального закладу. Вищу освіту можна здобути у політехнічних інститутах (прикладних університетах) або класичних університетах. Перші переважно пов'язані з регіональним ринком праці. У Фінляндії сьогодні налічується 24 політехнічні інститути та 14 університетів.

Система вищої освіти Фінляндії складається з загальних університетів та університетів прикладних наук (політехнічні інститути). Різниця між ними у наступному: до компетенції перших входять питання фундаментальної дослідницької науки; другі - готують фахівців або для конкретних підприємств, або для певної галузі загалом й забезпечують практичне навчання з самого першого року.

Вважаємо за необхідне стисло описати структуру системи вищої освіти Фінляндії та зазначити кількість кредитів задля компаративного аналізу. Один рік навчання повного навчального циклу відповідає 60 кредитам. Перший університетський ступінь бакалавра зазвичай вимагає три повні роки навчання (180-210 академічних кредитів ECTS), а другий університетський ступінь – магістра – додатково двох років (120-150 академічних кредитів ECTS). Існує і третій академічний ступінь – доктор наук. Університети мають право його присудження за наявності ступеня магістра, наступних чотирьох років наукової роботи та захисту докторської дисертації. Докторант за бажанням має право на отримання проміжного ступеня ліценціата (degree of licentiate), що вимагає від здобувача двох років наукової роботи та наявності ступеня магістра [273, с. 17]. У 2023 році здобуття вищої освіти у Фінляндії є безкоштовним як для резидентів, так й для студентів з інших країн на програмах, які викладаються шведською та фінською мовами. Проте навчання на англійськомовних програмах є платним вже 5 років.

У кожному регіональному класичному університеті працюють лабораторії, де проводяться дослідження у різних предметних галузях. Науково-дослідна інноваційність вищої освіти у Фінляндії є одним із його векторів розвитку. Що стосується практичної орієнтованості освіти, то одним з його пріоритетних завдань є підготовка учнів до життя. Саме з цієї причини заняття спрямовані на формування практичних умінь. У країні наголошується безпосередньо на процес навчання, а не на підготовку до іспитів [275, с. 94].

В університетській освіті можливості для самореалізації збільшуються та реалізуються на різних рівнях. Тут також яскраво розвинена академічна мобільність, що відкриває перспективи навчального та наукового співробітництва.

Відсоток випускників, які здобувають вищу освіту, з кожним роком зростає. У цьому Фінляндія відрізняється вищими показниками успішного завершення шаблів освіти, у порівнянні з іншими країнами ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку) [246, с. 11].

Громадянам Фінляндії гарантується неперервний цикл навчання протягом усього життя. З цією метою застосовується практика визнання здобутої раніше освіти незалежно від того, коли і де раніше громадянин проходив навчання, і на якому етапі життя воно було перервано. Мета сучасної освітньої політики Фінляндії – не дати людині «випасти» з освітнього процесу, особливо якщо йдеться про підлітків та молодь. Нові стандарти передбачають так звані «гнучкі» форми навчання в основній школі (*joustavaperusopetus, joro-luokat*), що дозволяють учням старших класів поєднувати здобуття загальної освіти першого ступеня та початкових професійних навичок тощо. Щорічно на організацію гнучкого навчання із державного бюджету виділяється 6 мільйонів євро. Дані витрати себе повністю виправдовують, тому що, за даними статистики, людина, яка «випала» із системи неперервної освіти, надалі обходиться державній казні у мільйон євро [271].

Вважаємо за необхідне візуалізувати структуру системи освіти Фінляндії задля подальшого її зіставлення з іншими освітніми системами європейських країн (див. Додаток Ж).

Варто акцентувати увагу на тому, що для освіти у Фінляндії характерним є так зване «*територіальне вирівнювання*»: значна кількість учнів та студентів залишаються на навчання у закладі освіти, який найближче розташований до місця його проживання. Якість освітніх послуг у таких закладах освіти не поступаються тим, які знаходяться у столиці. Більше того, матеріальне забезпечення закладів освіти у Фінляндії є однаковим, що не змушує молодь шукати гідний заклад освіти за межами домашнього регіону [252, с. 87].

Аналіз джерел дозволив дійти висновку, що у Фінляндії також *відсутня система навчального розподілу за ознаками*: учнів не поділяють за розумовими, гендерними чи фізичними особливостями, соціальним станом тощо, забороняється порівнювати учнів між собою. Кожен учень має індивідуальний навчальний план, що складається з прийняттям до уваги всіх його особливостей та потреб (зміст навчальних посібників, час для виконання завдань та ін.). В одному класі та на одному уроці учні можуть виконувати завдання різного рівня складності. Задум відсутності рівневого ранжування є зрозумілим та очевидним. Подібна побудова навчального процесу допомагає наголосити на важливості та індивідуальності кожного учня, створити умови для його навчального розвитку. За подібного підходу слабкі учні не почуваються вразливими і є більше мотивовані до руху вперед нарівні з іншими. Проте, на наш погляд, зазначена організація навчання може стати малопродуктивною для обдарованих дітей, яким також потрібен спеціальний педагогічний супровід та цілеспрямоване проектування особливого освітнього середовища. Однак тут існують спеціальні програми підтримки обдарованих дітей.

У фінській шкільній освіті підкреслюються *важливість та рівність усіх навчальних предметів*. Всі дисципліни рівні й спрямовані на гармонійний і всебічний розвиток особистості учнів, які на належному рівні повинні мати

математичну грамотність, мову, естетичні знання і бути фізично розвиненими. Іншим важливим, з цього погляду, принципом організації навчання є *взаємозв'язок всіх рівнів освіти*, від дитячого садка до університету (див. рис. 2.3), які є безкоштовними.

Вчитель, який є гарантом якісної освіти, вибудовує освітній процес на основі взаємодії, з прийняттям до уваги особистісних особливостей кожної дитини. У школах реалізуються ідеї особистісно-орієнтованої педагогіки, що передбачає реалізацію ідей паритетності, діалогу, педагогічної підтримки, активізації процесів самопізнання та саморозвитку.

З 60-х років ХХ століття у Фінляндії університетський диплом магістерського рівня стає обов'язковим для всіх учителів. Професійно-педагогічна підготовка здійснюється у кількох університетах. Вчитель у Фінляндії повинен мати науково-дослідні, соціальні та комунікативні компетенції. Разом з тим, вчителі готові до безперервного процесу навчання та перманентної самоосвіти. Здобути педагогічну освіту у Фінляндії досить непросто. Конкурс на педагогічні спеціальності у фінських закладах вищої освіти становить близько десяти осіб на одне місце. Фінансове забезпечення вчителя також є досить високим. Вчитель має свободу вибору навчальних посібників, право на доопрацювання навчального курсу, його адаптацію «під конкретних учнів» [154, с. 16], або відповідно до власних інтересів. Крім того, Фінляндії притаманна інтенсивна інтеграція у світовий освітній простір: популярними є професійні стажування та обміни.

Громадяни Фінляндії вважають, що основна функція школи полягає у навчанні дитини для самостійного майбутнього успішного життя. Спрямованість педагогічного процесу полягає у формуванні успішної, незалежної, конкурентоспроможної особистості. У контексті фінської освіти створюються всі умови, що сприяють самореалізації. Метою загальної освіти є формування особистості і морально відповідального члена суспільства. Особливу роль відіграють практичні навички та вміння, необхідні для успішного повсякденного життя. У школах розвинена позаурочна діяльність,

у межах якої функціонують факультативи, гуртки, співтовариства за інтересами. Школярі можуть обирати три річні факультативні курси. Набір факультативних предметів досить широкий. Як правило, це більш поглиблене вивчення різноманітних шкільних дисциплін. Учні можуть розвивати здібності у театральній діяльності, ораторському мистецтві тощо.

Відтак, вважаємо, що успіху освіти у Фінляндії сприяє низка специфічних особливостей та факторів, які, на наш погляд, безсумнівно, варто брати до уваги. Насамперед освіта є національним пріоритетом і однією з основних цінностей країни. Тут чітко спостерігається усвідомлення взаємозв'язку якості освіти із соціальним благополуччям суспільства. Державна освітня політика дає шанс кожному громадянину країни отримати безкоштовну освіту. Рівність, створення умов для гармонійного розвитку особистості, шанобливе ставлення до процесу навчання та вчителя, високе матеріальне забезпечення, реалізація принципів особистісно-орієнтованої педагогіки зумовлюють досягнення високих освітніх результатів. Задля кращого сприйняття інформації, унаочнимо позитиви фінської системи неперервної освіти (див. рис.2.1):



Рис. 2.1. Переваги системи неперервної освіти Фінляндії

Наступною не менш успішною європейською країною, яка стабільно посідає перші місця у міжнародних рейтингах, пов'язаних із вищою освітою, є **Швеція**. Не секрет, що саме ця країна не лише забезпечує своїм громадянам один із найвищих рівнів життя у світі, а й є лідером із захисту довкілля та впровадження інновацій у всі сфери діяльності, демонструючи приклад найуспішнішої стратегії інноваційного розвитку. Ось чому для аналізу застосування принципу неперервної освіти протягом усього життя (lifelong learning, далі – LLL) було обрано саме шведську систему вищої освіти.

Вивчаючи досвід Швеції, варто акцентувати увагу на тому, що державна політика шведського уряду спрямована передусім на особистісний і освітній розвиток всіх громадян Швеції. В країні існує велика кількість різноманітних програм, які дозволяють здобувачам освіти різного віку, статі, національності, зі Швеції та з поза її меж, в тому числі і з України, навчатись у шведських коледжах та університетах безкоштовно.

Швеція давно відома не тільки високою якістю освіти, але і тим, що навчання на кожному ступені є безкоштовним, оскільки навчальні заклади повністю або частково фінансуються з державного бюджету. Зміни у фінансуванні навчальних закладів відбулися на початку 1990-х рр., коли низка реформ змінила напрямок децентралізації управління. Так, повноваження щодо фінансових обов'язків були передані від уряду муніципалітетам [200, с. 4-5]. Важливим є те, що муніципалітети тепер були зобов'язані фінансувати й незалежні, приватні школи.

Освітня система Швеції перебуває під контролем Міністерства освіти, і спеціально створені комісії розробляють навчальні програми, єдині по всій країні. Основною рисою сучасної системи освіти Швеції є її демократичність. Усі діти, незалежно від своїх соціального становища і національності, мають рівні права здобути освіту.

Дошкільний навчальний заклад є безкоштовним для малозабезпечених сімей і субсидується з максимальною ціною для всіх сімей. Коли дітям виповнюється шість років, вони починають відвідувати обов'язковий

дошкільний клас (förskoleklass), який є перехідним етапом між дошкільними закладами та загальноосвітніми школами. Діти від 6 до 17 років відвідують загальноосвітню школу, де вивчають широкий спектр предметів [186]. Майже всі учні продовжують навчання в 3-річних середніх школах, де більшість учнів обирають одну з 18 національних програм, деякі з яких є професійними, а інші – підготовчими. Для студентів, які не відповідають вимогам до національних програм, доступні вступні програми, навчання за якими дозволяє їм удосконалити рівень знань та мати згодом можливість навчання за національними програмами. Ці програми є дуже актуальними, адже, згідно статистичних даних, у 2018 році 16% учнів, які закінчили 9 клас загальноосвітньої школи, не мали права на національні програми.

Навчання в Швеції є обов'язковим для дітей віком від 6 до 17 років. Навчальний рік у Швеції триває з середини/кінця серпня до початку/середини червня. Різдвяні канікули з середини грудня до початку січня розділяють шведський навчальний рік на два триместри.

Навчання у шведській школі поділено на 2 етапи – загальноосвітня середня школа (Grundskola) та гімназія (Gymnasieskola). Шкільна освіта є обов'язковою для всіх дітей віком від 7 до 16 років, але за бажанням батьків діти можуть піти до школи у 6 років. Школи у Швеції можуть бути державними, муніципальними чи альтернативними [188].

Загальна середня освіта включає наступні ступені: початковий (1-3 класи), проміжний (4-6 класи) і старший (7-9 класи), що становить 9 років навчання в школі. Випускних іспитів у школі немає. Після закінчення школи понад 97 % учнів продовжують навчання у гімназії, навчальні програми яких мають різну спрямованість: професійну, технічну чи академічну (соціальні та природничі науки). Гімназії академічного та технічного спрямування готують учнів до вступу до вищих навчальних закладів.

Різноманітні програми гімназій пов'язані між собою, і учні мають можливість переходити з одних програм до інших. Навчальна програма включає вивчення обов'язкових дисциплін, предметів зі спеціалізації та

дисципліни, які кожен учень обирає для себе самостійно. Тривалість навчання у гімназії становить 3 роки.

Є дві основні цілі освітньої політики в Швеції: рівність та ефективність. Егалітарні цілі можна розділити на рівність результатів і рівність можливостей. Перша ціль спрямована на вплив щодо розподілу освітніх результатів учнів та їхніх навичок, що проявляється у централізованих та єдиних освітніх програмах, де в основному всі учні навчаються в одному класі за схожою програмою. Задля досягнення цієї цілі, створення умов для досягнення однакових результатів навчання були виділені додаткові кошти дітям іммігрантів та учням-інвалідам з особливими потребами, які можуть відчувати певні труднощі через брак мовних знань або інші перешкоди. Друга ціль – надання рівних можливостей у навчанні, слід розуміти як прагнення зменшити важливість сімейного походження учнів для їх подальшого здобуття освіти. З точки зору економічної теорії, освітня політика спрямована на усунення кредитних обмежень, з якими стикаються сім'ї з низьким рівнем доходу, коли їхні діти збираються вступити до вищої освіти. Це також є основним аргументом цілі ефективності: талановиті учні з родинним походженням без освітніх традицій повинні мати однаково хороші шанси отримати вищу освіту та високий дохід у майбутньому.

Система вищої освіти Швеції сумісна з рештою Європи через Болонський процес, де ступені поділяються на 3 цикли: базовий рівень, високий рівень і докторський рівень. У кожному циклі доступні два ступені різної тривалості.

Завдяки відмінній репутації на світовому ринку коледжі та університети Швеції з кожним роком приваблюють все більше число іноземних студентів. Загалом у Швеції функціонує близько 55 вищих навчальних закладів, із них 11 університетів. В університетах країни навчається близько 300 тисяч студентів. Вищі навчальні заклади Швеції можна поділити на:

- університети та університетські коледжі;
- не університетський сектор вищої професійної освіти.

Навчання в університетах здійснюється у формі лекцій, а також практичних та лабораторних занять. Контроль успішності студентів здійснюється за системою балів (credits). З 2007 р. один академічний рік на денній формі навчання еквівалентний 60 кредитним одиницям. Рівень знань здобувачів освіти оцінюється за трибальною системою: «залік з відзнакою», «залік», «незалік».

Система вищої освіти Швеції включає наступні рівні:

- перший переддипломний рівень навчання: 1) диплом про закінчення університету (2 роки навчання, 120 кредитів); 2) ступінь бакалавра (3 роки навчання, 180 кредитів);

- другий рівень – рівень спеціалізації: 1) ступінь магістра (2 роки навчання, 120 кредитів); 2) однорічна магістерська підготовка (1 рік, 60 кредитів). Причиною для прийому на програми навчання другого рівня є наявність переддипломного ступеня як мінімум 180 кредитних одиниць;

- третій рівень – дослідницький (Докторат); 1) ступінь ліценціат (ступінь між бакалавром та доктором, 120 кредитів, 2 роки навчання); 2) ступінь доктора (240 кредитів, 4 роки навчання).

Уся програма навчання вимірюється системою балів. Один бал еквівалентний одному тижню очної освіти. Один академічний рік зазвичай містить 40 балів, і академічний рік зазвичай поділено на два семестри. Осінній семестр починається із середини або кінця серпня і закінчується в середині січня, весняний семестр триває із середини січня до початку червня. Двотижневі різдвяні канікули є традицією. Методи навчання визначаються кожним вищим навчальним закладом, але викладання зазвичай відбувається у формі лекцій великим групам (до 300 студентів) та семінарів у кількості до 30 студентів. Викладання зазвичай ведеться шведською мовою, але значна частина обов'язкової навчальної літератури написана англійською. Більшість інститутів також пропонує деякі курси англійською мовою [103, с. 122].

Порядок проведення іспитів визначається кожним університетом або університетським коледжем. Зазвичай виставляються три рівні оцінок:

незалік, залік та залік з відзнакою. Проте університети можуть застосовувати інші види оцінок на власний розсуд. Після закінчення навчання студент отримує диплом. У дипломі вказуються назва отриманого наукового ступеня та види пройдених курсів. З 1993/94 академічного року кожен університет та університетський коледж має право приймати самостійні рішення про кількість штатних одиниць та призначення на посаду. Проте категорії можливих посад для викладацького складу визначають у Законі про вищу освіту.

Професорсько-викладацький склад включає наступні основні категорії: професори, старші викладачі (hogeskolelektorer), викладачі (hogeskoleadjunkter) та асистенти. Різні обов'язки – викладання, дослідницька робота, підвищення кваліфікації, консультування та адміністративні обов'язки – розподілені за посадами. Професори мають певні обов'язки з викладання, але вони в основному зайняті дослідницькою роботою і керівництвом аспірантами. Для категорії старшого викладача необхідно мати докторський ступінь. Вони займаються як дослідницькою, так і викладацькою роботою. Для посади викладача докторський ступінь не потрібен. Викладацький досвід, виявлений у процесі навчання студентів, також є критерієм призначення на посаду професора. Особливо успішні старші викладачі можуть бути призначені на посаду помічника професора [156, с. 140-141].

Маємо зазначити, що у здобувачів освіти також є можливість здобути післяуніверситетську освіту, але тільки в університетах, де є науково-дослідницькі підрозділи. Для вступу до ЗВО необхідна наявність атестата про середню освіту та знання шведської чи англійської мови, оскільки викладання в деяких ЗВО здійснюється шведською мовою, а в деяких – англійською, але більша частина навчальної літератури надрукована англійською мовою. Тому потрібна наявність сертифікату одного з міжнародних тестів: IELTS, TOEFL, MELAB, Cambridge First Certificate (англійська), TISUS (шведська).

Іспит на знання шведської мови можна скласти у Швеції (проводиться двічі на рік – у квітні та жовтні). Деякі університети Швеції пропонують

іноземним студентам підготовчі курси шведської мови на безоплатній основі терміном 1 рік. Навчання у державних ЗВО є безкоштовним. Тому основна стаття витрат припадає на проживання та купівлю навчальних матеріалів, що становить 710-800 євро на місяць.

Для отримання студентської візи потрібен такий пакет документів: чинний внутрішній паспорт; чинний закордонний паспорт; анкета-заява, заповнена шведською або англійською мовою; 3 фотографії (3,5 x 4,5); довідка про зарахування до навчального закладу Швеції на конкретну навчальну програму; реєстраційне свідоцтво навчального закладу; атестати та дипломи здобутої освіти; підтвердження коштів на проживання (витяг з банківського рахунку); дозвіл батьків на виїзд у разі, якщо студент неповнолітній; медичне страхування.

Для студентів із країн, які не входять до Євросоюзу, необхідно підписати зобов'язання, що після закінчення навчання вони покинуть Швецію. Право офіційно працювати іноземні студенти мають лише під час літніх канікул.

Цікавим, на нашу думку, є те, що при вступі абітурієнти подають документи як до певного університету або коледжу, так і до певної галузі знань, наприклад, медицина, інженерія, право, економіка, соціальна робота тощо [188]. З 1970-х рр. певна кількість програм вищої професійної освіти також включена до сфери навчання в університетах і коледжах. Завдяки цьому навчальні програми шведських університетів дещо ближче розроблені до конкретних професій, що, на наше переконання, є позитивним чинником.

Заочна освіта, насамперед у вигляді кореспондентських курсів, має тривалі традиції у Швеції. В даний час більшість університетів та інших закладів вищої освіти пропонують різні обсяги та типи навчання на цій основі. Мета курсів – задоволення освітніх потреб як окремих людей зокрема, так і країни загалом. Вони заплановані таким чином, щоб дати можливість людям здобувати освіту незалежно від місця проживання, роботи чи сімейного стану. Виникнення нових технологій, зокрема таких як персональні комп'ютери, інтерактивна відеоапаратура та відеотелефони, створює нові можливості для

заочного навчання і перетворює його на високопріоритетну галузь розвитку [81, с. 73-74].

Варто зауважити також той факт, що важливою властивістю шведської університетської системи є загальне право студентів на отримання субсидованих студентських позик та стипендії. Студенти повинні бути прийнятими в університет або коледж і закінчити свої курси з прийнятною швидкістю. Розмір цієї державної фінансової підтримки, загалом, достатній для підтримки вартості життя студента. Студенти із заможних сімей також мають право на ці позики та стипендії.

Професійна освіта є важливою частиною стратегії економічної політики Швеції. Центральна профспілка працівників, Шведська конфедерація профспілок (LO) і Шведська конфедерація роботодавців (SAF) мають великий вплив на державну політику через організацію спеціальних центральних консультативних комітетів. На місцевому рівні контакти встановлюються між потенційними роботодавцями та учнями, яким необхідно практикувати свою професію [240].

Шведська модель професійного навчання характеризується викладанням у класі. Елементи навчання на робочому місці, такі як навчання та стажування, є менш поширеними, ніж, в інших країнах Європи. Програми практичної професійної підготовки також включають значну частину теоретичних занять. Мета – створити широкі вступні програми, а потім поетапно спеціалізуватися на конкретних професіях.

Люди, які з якихось причин не здобули достатньої освіти в молодості, мають другий шанс здобути цю освіту через середню освіту для дорослих (Adult Secondary Education, ASE), яка є частиною системи державних шкіл. ASE в основному орієнтована на дорослих, які не мають трирічної середньої освіти або її еквіваленту [174]. Ця програма також доступна для працівників, які хочуть пройти курс підвищення кваліфікації за своєю нинішньою професією, або для працівників, які хочуть змінити професію. Також є можливість пройти курси, щоб отримати право на подальше навчання в

університеті. Останнім часом молодь відвідує освітні програми для дорослих, щоб підвищити свої оцінки та отримати кваліфікацію для певних університетських програм.

Програми ASE підтримуються тими самими державними позиками та стипендіями, які доступні для студентів університетів, про які йшлося вище. Крім того, закон 1974 року передбачає, що працівники мають юридичне право робити перерви в кар'єрі для проходження навчання за своїм вибором, без обмежень ані за типом, ані за тривалістю навчання [183, с. 56]. Право на відпустку для навчання підкріплюється гарантією повної зайнятості, коли працівник має бути поновлений на роботі з тими самими умовами праці та такою ж оплатою. Однак роботодавець має право вирішувати, коли почати навчання. Навчання не може бути відкладено більш ніж на шість місяців без чіткої згоди представників профспілки.

Успішний досвід шведської неформальної відкритої освіти дорослих пояснюється державною зацікавленістю у підвищенні освітнього рівня своїх громадян, а також у визнанні та підтримці демократичних цінностей. Стабільне фінансування галузі неформальної відкритої освіти дорослих та наявність законодавчої бази сприяють неухильному зростанню кількості навчальних закладів для дорослих, учасників різноманітних освітніх програм.

Неформальна відкрита освіта дорослих у Швеції отримала назву «фолкбілднінг» (folkbildning), у значення якої вкладається наступний сенс – суспільна освіта та людська гідність. «Фолкбілднінг» (folkbildning) – вільний та добровільний підхід до освіти дорослих, де головним є соціальна рівність та підтримання рівних відносин між різними соціальними та культурними спільнотами. Серед яких виділяються декілька цільових груп (люди, які мають недостатню освіту, інваліди, іммігранти, безробітні та ін.) [198].

Основні ідеї та ключові слова, що визначають сутність поняття «фолкбілднінг» (folkbildning) – «демократія, самонавчання, добровільна участь, вільні форми діяльності», основна мета – скоротити розрив у знаннях

представників різних поколінь та дати людині можливість реалізувати свій внутрішній потенціал.

«Фолкбілднінг» (folkbildning) займає особливе місце в системі шведської освіти. Людина звертається до системи «фолкбілднінг» (folkbildning) після закінчення школи чи ЗВО, відчувши, що її знання не відповідають вимогам сучасного суспільства. Іноді тільки в зрілому віці людина починає усвідомлювати, що раніше вона недостатньо засвоїла той чи інший предмет або помилилася у виборі професії. На думку слухачів курсів шведських вищих народних шкіл, система «фолкбілднінг» допомагає людині повірити у свої сили. Важливим, на їхню думку, є не певний інтелектуальний рівень, на який має піднятися людина, а її постійне зростання, вдосконалення знання про суспільство та про себе, відчуття більшої впевненості у собі та своїх силах.

Вища народна школа – основний інститут неформальної відкритої освіти дорослих, який не належить до звичайної державної шкільної системи й пропонує курси, яких немає в університеті. У центрі уваги всієї діяльності вищої народної школи – людина. Головна особливість школи – шанобливе ставлення до думки слухачів, які беруть активну участь у навчальному процесі, змінюючи його з позиції свого життєвого та професійного досвіду.

Таким чином, шведська система неформальної відкритої освіти дорослих надає можливість навчатися всім верствам населення, але виділяє пріоритетні групи людей, що особливо потребують додаткової освіти з метою покращення якості життя та підвищення соціального статусу. Держава, зацікавлена у подальшому розвитку цієї сфери освіти, надає їй серйозну фінансову підтримку та створює нормативно-правову базу.

Задля систематизації структурних елементів системи неперервної освіти Швеції, вважаємо за необхідне візуалізувати її (див. Додаток І).

Узагальнимо ключові важливі моменти системи неперервної освіти Швеції, які підтверджують високий рівень освіти цієї держави (див. рис.2.2):

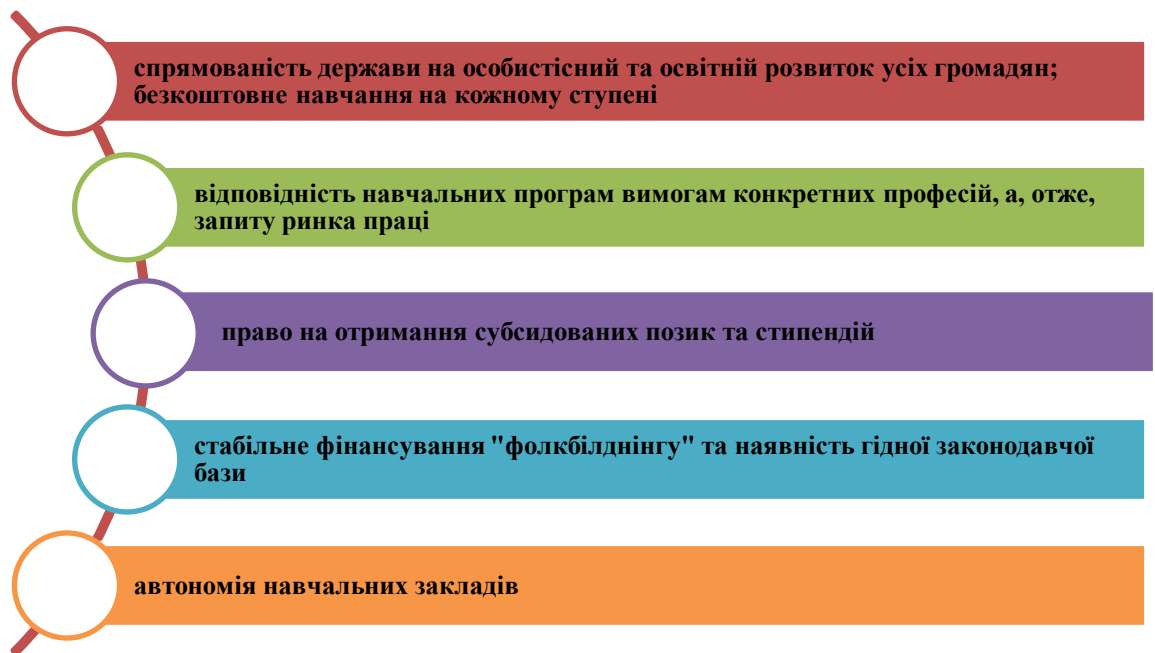


Рис. 2.2. Позитиви шведської системи неперервної освіти

Вивчаючи досвід **Іспанії**, зауважимо, що дітям приділяється особлива увага як з боку батьків, так і з боку суспільства і держави. Виховання та навчання маленьких іспанців починається з народження. По всій країні створено дошкільні заклади, де діти перебувають до 14 годин на день. З півроку до 3 років (Escuela infantil) з малюками багато грають, вчать танцювати, співати, багато гуляють, розвивають дрібну моторику рук. З 3 до 5 років – період підготовки до школи (Aula infantil en colegio de primaria). На даному етапі у дітей формують ази логічного мислення, розвиток мовної активності, вивчають основи релігії та моралі, а також мову та читання.

З шести років діти йдуть до школи для здобуття обов'язкової середньої іспанської освіти, яка поділена на два етапи. З 6 до 12 років – початкова освіта, коли школярі вивчають основи всіх предметів з одним учителем. Тут початкова освіта охоплює шість академічних курсів, розділених на три цикли, по два курси кожний (6-8 років; 8-10 років; 10-12 років).

З 12 до 16 років – середня освіта. Згідно з LOGSE (La Ley Organica General del Sistema Educativo, 1990), діти до 16 років отримали змогу навчатися

безкоштовно. Варто акцентувати увагу на тому, що іспанська середня освіта має подвійну мету: базове завершення і підготовка до наступної освіти.

У 14-річному віці діти продовжують навчатися у школі, але можуть здобути початковий рівень професійної освіти та піти працювати. А можуть і перейти на завершальний етап середньої освіти, який передбачає підготовку для вступу до ЗВО. Наприкінці навчання є випускні іспити, які одночасно є вступними іспитами до університету. Професійне технічне навчання розглядається як невід'ємний складник і умова неперервної освіти, тому закономірним стає зростання її важливості. У 1980 р. таку освіту здобували 17% учнів, у 1990 р. – 22 %, у 2000 – 30 %, що дає підстави стверджувати, що цей показник зростає щороку.

Наступним етапом стане вибір професії та продовження навчання. Закінчивши школу та визначившись із майбутньою професією, дітям дуже важливо не помилитися з вибором ЗВО. Програма підготовки до вступу до університетів Іспанії називається *Selectividad*. В Іспанії можна отримати диплом міжнародного зразка, а ціни на освіту є цілком прийнятними (1,5-3 тис. євро на рік у державних університетах). Чудова матеріальна база й технічне забезпечення, професіоналізм викладачів, престиж та можливість влаштуватися на гідну роботу, складають величезний плюс для абітурієнтів.

Вища освіта Іспанії має багатовікову історію. Наприклад, найдавніший університет Європи Саламанка (*Universidad de Salamanca*), заснований у 1130 році. Найбільш відомими і престижними ЗВО у світі є два університети у м. Барселона: державний та приватний університети – *Universidad de Barcelona*, *Universidad Autónoma de Barcelona*. Вони лідирують за кількістю та якістю наукових досліджень. Саме тут студенти отримують чудові знання у сферах хімії, екології, лінгвістики, філософії. Ще один іспанський університет – Мадридський університет Комплутенсе (*Universidad Complutense de Madrid*) – відомий своїми археологічними та історичними науковими досягненнями [148, с. 63].

Серед популярних у Європі й світі іспанських університетів варто назвати: Universidad Autónoma de Madrid у Мадриді, Universidad de Navarra у Памплоні, Universidad de Sevilla у Севілі, Universidad de Valladolid у Вальядоліді та Universidad de Granada у Гранаді. Загалом в Іспанії налічується понад 70 закладів вищої освіти (50 з них державні). Найчастіше іспанці віддають перевагу спеціальностям у сферах ІТ послуг, туризму, ресторанного та готельного бізнесу, медицини, архітектури, інженерії, виноробства, генетики, ландшафтного дизайну, архітектури. Величезний приплив абітурієнтів спостерігається на такі дисципліни, як: історія, філософія, географія, економіка, математика, фізика.

Певні особливості має університет Гранаді (Universidad de Granada / UGR). Тут безліч науково-дослідних лабораторій та проєктів, а всі кабінети оснащені за останніми досягненнями європейської науки. Особливої уваги заслуговує Центр дослідження мозку, поведінки та свідомості (CIMCYC). У цьому центрі психологічного дослідження вчені, науковці, дослідницькі групи та студенти мають можливість завдяки сучасному технологічному обладнанню досліджувати та експериментальним шляхом перевіряти особливості перебігу розумових процесів й мозкової діяльності. Варто виокремити наявність у центрі відділення МРТ – провідної технології нейровізуалізації на півдні Іспанії. Центр активно співпрацює майже з 50 глобальними дослідницькими групами.

Престижем і ціною відрізняються університети Барселони. Міжнародний університет Каталонії має приватний характер. Приблизно 10% студентів – іноземці. Наукові дисципліни тут викладають англійською мовою, а вартість навчання за триместр – близько 6690 євро. Приблизно половина наукового процесу відбувається у спеціалізованих лабораторіях. А для талановитих студентів діє безліч знижок навіть у Макдональдсі чи фітнес-клубі.

Державний університет Малаги (Universidad de Málaga) має значні досягнення у галузях новітніх технологій та інновацій. А разом із

університетом Севільї утворює Міжнародний технологічний парк, який співпрацює із передовими компаніями у сфері розробки новітніх послуг. Навчання тут відбувається іспанською мовою й коштує від 2880 євро на рік. У передмісті Мадрида з 1508 р. існує університет Алкала (Universidad de Alcalá), який за престижністю не поступається Кембриджу. Навчаються тут англійською та іспанською мовами за ціною від 1782 євро на рік. Провідними дисциплінами є історія, філологія, філософія, хімія, економіка, архітектура та інші.

У столиці країни басків Більбао розташований приватний університет Деусто (Universidad de Deusto), який співпрацює з 200 навчальними закладами обміну студентів з Європи, США, Латинської Америки. У розташуванні студентів 10-ти поверхова будівля бібліотеки та сучасні корпуси з найновішим обладнанням. Вартість навчання за рік становить від 4596 євро [90, с. 217].

В Іспанії передбачаються три цикли здобуття вищої освіти: бакалаврат, магістратура, аспірантура. Варто зауважити, що навчання в Мадриді або Барселоні коштуватиме вдвічі дорожче через статус цих міст. А маленькі міста мають доступніші ціни, як і державні організації. Так, наприклад, рік навчання на бакалавраті (Grado) коштуватиме від 1250 до 2500 євро. Для всіх іноземців є вступні іспити PAU (Prueba de la Acceso). Потрібні знання іспанської мови та літератури, історії, філософії, іноземної мови (зазвичай англійська) та одного предмета на вибір.

Диплом магістра (Master) передбачає навчання протягом 1-2 років за ціною 2500-3000 євро на рік. Але є програми і за 18 тисяч євро на рік. Для навчання за магістерською програмою знадобиться диплом бакалавра, а також складання вступних іспитів (тестів, співбесіди чи додаткових документів) – усе залежить від ЗВО.

На третьому циклі аспірантури (3-5 років) рік навчання становитиме від 700 євро. Окрім диплома бакалавра з відміткою допуску до аспірантури доведеться пошукати наукового керівника, кафедру та скласти план-проспект

наукової роботи. В Іспанії передбачено і післядипломну освіту протягом 1-2 років, вартістю 4 тисячі євро на рік [134, с. 186].

Професійна освіта (Ciclos Formativos) в Іспанії є двоступеневою: вона складається з Ciclos Formativos de Grado Medio і Ciclos Formativos de Grado Superior. Професійна освіта може бути отримана замість бакалаврата після закінчення навчання на рівні обов'язкової середньої освіти. Здобувач освіти, який закінчив Ciclos Formativos de Grado Superior на рівних підставах з тими, хто закінчив Bachillerato, має право здобути вищу освіту в Іспанії, вступивши до відповідного навчального закладу.

Узагальнена структура системи неперервної освіти Королівства Іспанія подана у Додатку К.

Крім чотирьох основних рівнів, названих вище, система освіти в Іспанії включає освіту для дорослих (вечірні школи – Escuela de Adultos), а також спеціалізовану мовну, художню або прикладну освіту. Вважаємо за доцільне зобразити схему-малюнок, де ми окреслимо ключові характеристики іспанської системи неперервної освіти (рис. 2.3).

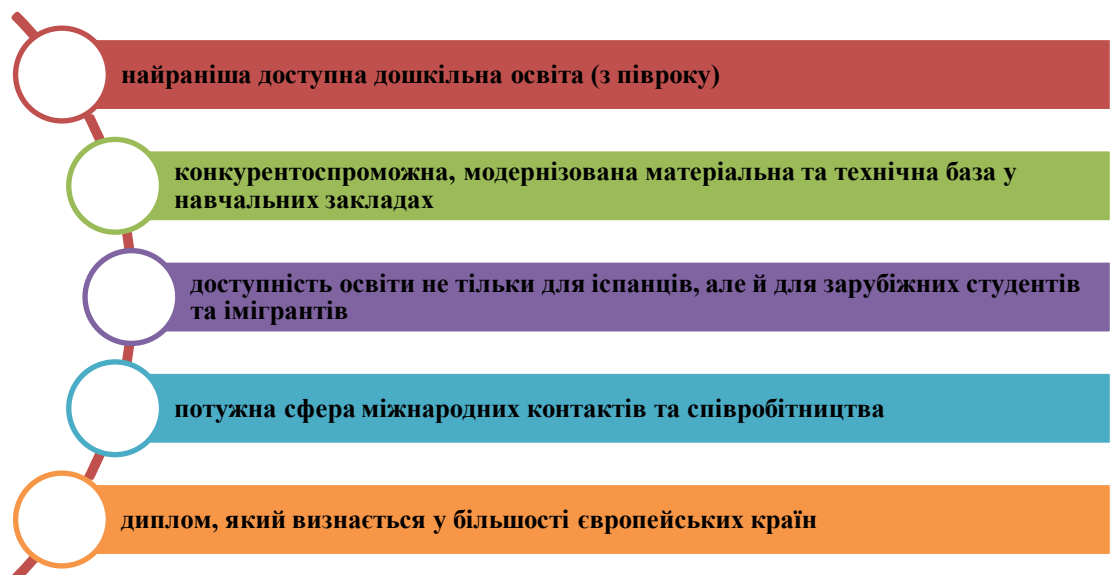


Рис. 2.3. Переваги неперервної освіти Іспанії

Підсумовуючи вище викладене стосовно особливостей функціонування фінської, шведської та іспанської систем неперервної освіти, можемо

стверджувати, що показовим тут є чітке законодавство щодо системи неперервної освіти в досліджуваних європейських країнах та включення до цієї системи не лише навчальних закладів, а й роботодавців, неурядових громадських та неурядових організацій, громадян на національному та регіональному рівнях.

Важливим аспектом також є розширення форм і методів неперервної освіти досліджуваних країн шляхом розвитку програм дистанційного навчання, короткострокових сертифікованих спеціалізованих курсів, тренінгів і семінарів на базі роботодавців, університетських довгострокових професійних курсів для посилення інноваційної складової освіти дорослих. Також цінним є досвід Фінляндії, Швеції та Іспанії щодо впровадження механізмів фінансування освіти дорослих, зокрема через податкові пільги та кредитування, що є своєрідною мотивацією для громадян підвищувати свій професійний рівень. Важливим є також укладання довгострокових договорів між навчальними закладами та державою про фінансування різноманітних соціально-орієнтованих програм, спрямованих на забезпечення доступу до освіти малозабезпечених верств населення та представників національних меншин.

2.2. Забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах

Освіта є одним із найважливіших факторів сталого розвитку суспільства, конкурентоспроможності та національної безпеки держави. Якість освіти стала фундаментальною категорією державної політики, головним орієнтиром міжнародної політики у галузі освіти. Дослідники, які займаються проблемами вищої освіти, стверджують, що поняття якість вищої освіти характеризується:

– багатоаспектністю (якість кінцевого результату вищої освіти (навчання та виховання, набуття відповідних універсальних та професійних компетенцій, а також якістю потенціалу вузів);

– багатосуб'єктністю (різні оцінки якості вищої освіти у студентів, випускників вузів, їхніх батьків, роботодавців, держави та суспільства загалом);

– багатокритеріальністю та невизначеністю в оцінках (полягає у поєднанні поточних, тактичних та стратегічних аспектів якості вищої освіти, які одними і тими самими суб'єктами сприймаються по-різному);

– інваріантністю та варіативністю (серед безлічі різних якостей освітніх систем, вищих навчальних закладів та підготовлених фахівців виділяються «загальні якості» для всіх випускників кожного рівня освіти та кожного напряму підготовки, а також «специфічні якості» для певної безлічі освітніх систем, вузів та їх випускників) [164, с. 68].

Якість освіти як фактор прогресу будь-якої країни виявляється насамперед у тому, наскільки рівень освіти відповідає загальносвітовим стандартам і дозволяє суспільству і країні динамічно розвиватися, досягати відчутного прогресу в гуманітарній, економічній, науково-технічній сфері. Більше того, одним із важливих критеріїв є спроможність освітньої системи задовольнити запити здобувача, створити належні умови для розвитку особистості, суспільства та країни в цілому. У зв'язку з цим, система забезпечення якості освіти, яка виступає сукупністю норм, цілей, ресурсної бази, освітнього процесу й кінцевого результату стали ключовими показниками конкурентоспроможності закладів освіти, які реалізують освітні послуги.

Якість вищої освіти по-різному сприймається різними суб'єктами навчального процесу. Для здобувачів освіти (і для батьків) – це насамперед знання, вміння та практичні навички, необхідні для успішного працевлаштування та кар'єрного зростання. Для них має значення оптимальне співвідношення ціни та якості. У роботодавців якісна освіта асоціюється з підготовкою фахівців, які володіють необхідними компетенціями і здатні адаптуватися до умов виробництва, що динамічно змінюються. Міністерством освіти України якість освіти розглядається як 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 [127]. Іншими словами, з точки зору держави, якість – це бездоганність щодо відповідності вимогам державних освітніх стандартів, законодавства у сфері освіти та критеріям акредитації. Очевидно, що погляди на якість освіти відрізняються, залежно від позиції тих, хто ці погляди озвучує.

Варто відмітити, що після ухвалення «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти в Європейському просторі вищої освіти» (2015 р.) система освіти в європейських країнах зазнала глобальних реформ, а, отже, закономірно, що практика забезпечення якості освіти в університетах Європи перебуває у центрі уваги науковців, спонукає до виявлення позитивного міжнародного досвіду й аналізу можливостей його використання у національній освітній системі. Цьому значно сприяє Болонський процес, в рамках якого відбувається уніфікація освітніх стандартів, удосконалення технологій навчання, посилюється європейський акцент оцінки й контролю якості освіти.

Національні системи вищої освіти не можуть розвиватися поза глобальними процесами та тенденціями, поза запитами світового ринку праці. Вирішуючи питання реформування та розвитку вищих шкіл окремих країн, не можна виходити з критеріїв національного рівня, адже у XXI столітті вища школа будь-якої країни не зможе готувати фахівців, які відповідають вимогам постіндустріального інформаційного суспільства та забезпечувати сталий розвиток, не спираючись, у тому числі, і на зарубіжний досвід. Звідси випливає необхідність посилення міжнародного компонента в організації підготовки компетентного спеціаліста, інтернаціоналізації вищої освіти та науки.

Щороку в 120 країнах світу проводиться глобальне опитування ООН, присвячене аналізу того, що потрібно зробити, щоб зробити життя кращим. У 2019 р. у ньому взяли участь 5 217 000 респондентів. Було запропоновано

оцінити значущість 16 основних показників, серед яких було названо освіту, охорону здоров'я, працевлаштування, владу, захист від криміналу, доступність харчування, чистої води, інтернету, гендерну рівність, політичні свободи та ін. За підсумками опитування представники всіх вікових та соціальних груп на перше місце поставили гарну освіту (3 313 000 чол. – 63,5 %). Необхідно звернути увагу на ще одне опитування, проведене за підтримки Кампанії тисячоліття ООН – Youth speak. У ньому взяли участь 42 257 молодих людей віком від 18 до 30 років. 75% з них зазначили, що освіта важлива для досягнення поставленої мети. Але водночас лише 12% відзначили, що задоволені здобутою освітою. При цьому 53% опитаних хвилює розрив між освітою (тим, що вивчають) та майбутньою роботою (тим, що необхідно) [157, с. 125].

Розробка стратегії розвитку університету на сучасному етапі потребує глибокого аналізу процесів, що протікають у системі вищої освіти як на національному, так і на міжнародному рівні. Ще 1995 р. ЮНЕСКО прийняла Програмний документ «Реформа та розвиток вищої освіти» [122, с. 24]. У ньому зазначалося, що діяльність у галузі вищої освіти в умовах змін, що відбуваються у світі, повинна здійснюватися під трьома девізами, які визначають її роль та функції на місцевому, національному та міжнародному рівнях: відповідність вимогам сучасності; якість; інтернаціоналізація. Якість вищої освіти трактувалася в документі як «багатостороння концепція, що охоплює всі основні функції та види діяльності». Зі 151 положення, що містяться в Програмному документі, безпосередньо якості освіти присвячені 18. У них дається така розгорнута інтерпретація концепції якості: «Якість вищої освіти є поняттям, що характеризується численними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок даної системи, інституційних завдань або умов і норм у цій дисципліні» [122, с. 31]. Поняття «якість» охоплює всі основні функції та напрямки діяльності в галузі вищої освіти: якість викладання, підготовки та досліджень, що означає якість

відповідного персоналу та якість навчання як результат викладання та досліджень.

Відповідно до зазначеного Документу ЮНЕСКО, а також Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття (1998 р.) існують три аспекти освітньої діяльності, які найбільше впливають на якість вищої освіти. По-перше, це якість персоналу, що гарантується високою академічною кваліфікацією викладачів та наукових співробітників вузів, та якість освітніх програм, що забезпечується поєднанням та взаємозв'язком викладання та наукових досліджень. По-друге, якість підготовки студентів, яка в умовах масової вищої освіти може бути досягнута лише на шляху диверсифікації освітніх програм, подолання розриву, що існує між середньою та вищою освітою, та підвищення ролі механізмів професійної орієнтації та мотивації молоді. І, нарешті, по-третє, це якість інфраструктури вищих навчальних закладів, що охоплює всю сукупність умов їхнього функціонування, включаючи комп'ютерні мережі та сучасні бібліотеки.

Системи забезпечення якості та якість освіти загалом не є новим явищем. Для того, щоб вижити в конкурентному середовищі, вільні економічні зони повинні створити формальні та прозорі системи забезпечення якості послуг, які вони надають суспільству. Якість вищої освіти та розвиток систем забезпечення якості є однією з найважливіших функцій, що лежать в основі Європейського простору вищої освіти. Більшість країн зараз мають установи, відповідальні за забезпечення якості вищої освіти. З моменту прийняття Європейського пілотного проекту з оцінювання якості вищої освіти в 1995 році Європейська рамка якості постійно розширювалася зі створенням нових агенцій із забезпечення якості та акредитації вищих навчальних закладів. Забезпечення якості європейської вищої освіти завжди перебуває в стані постійного та динамічного розвитку, який зараз набирає обертів завдяки активним євроінтеграційним освітнім процесам. Адаптуючись до вимог національного та міжнародного права, підходи до забезпечення якості суттєво змінилися. Європейська система забезпечення якості вищої освіти сьогодні

характеризується поєднанням акредитації та інституційної акредитації [135, с. 114].

Ми переконані, що у зв'язку з проникненням глобалізаційних процесів в усі сфери людської діяльності, і, як наслідок, активізацією конкурентного середовища, особливу актуальність для нашого дослідження представляє вивчення європейського досвіду забезпечення якості вищої освіти з метою запозичення кращих практик в Україні.

Почати аналіз пропонуємо зі Швеції, адже згідно з даними останнього щорічного звіту Світового економічного форуму, саме Швеція посідає перше місце за інтелектуальною складовою Індексу глобальної конкурентоспроможності країн серед 12 провідних європейських держав. У процесі розрахунку індексу увагу акцентовано на семи основних складових: підприємницьке середовище, сучасні технології, інновації європейського рівня, освіта та стажування, ринок праці та зайнятість, соціальний компонент, а також стійкість екологічного розвитку [262].

Провідне лідерське місце Швеції обумовлюється не лише високим рівнем освіти, а й сприятливим підприємницьким середовищем зі здоровою конкуренцією на національному ринку, високою культурою підприємництва, і розвиненими галузями економіки та стабільним фінансуванням соціальних проєктів у порівнянні з багатьма іншими європейськими країнами. Варто зазначити, що Швеція також досягла великих успіхів за допомогою використання новітніх цифрових технологій для підвищення продуктивності та впровадження інновацій (друге місце).

Не зважаючи на лідирування Швеції у багатьох важливих аспектах, проведений аналіз рівня зайнятості дозволяє дійти висновку, що вона опиняється лише на 11 місці з 27 можливих. На нашу думку, це пов'язано з відсутністю гнучкості на ринку праці. Також насторожує високий рівень безробіття серед молоді, який становить 28,1% (на 2020 р.), що ставить Швецію на 20-й рядок рейтингу 27 країн за цим індикатором. Проте, загалом, не зважаючи на деякі проблеми у Швеції, слід зазначити, що, якщо розглядати

звіт стосовно Індексу глобальної конкурентоспроможності всіх країн світу за 2021 р., то Швеція займає друге місце, поступаючись лише Швейцарії [264].

Як вже нами зазначалося вище, сьогодні система вищої освіти Швеції нараховує 55 закладів вищої освіти, 11 з них - державні університети, значна кількість яких входить до престижного рейтингу Times Higher Education World University Rankings за 2021-2022 навчальний рік. Також до шведської системи вищої освіти включено державні університетські коледжі та неуніверситетський сектор вищої професійної освіти. Вважаємо за необхідне представити у вигляді схеми основні рівні сучасної системи вищої освіти Швеції (рис. 2.4):

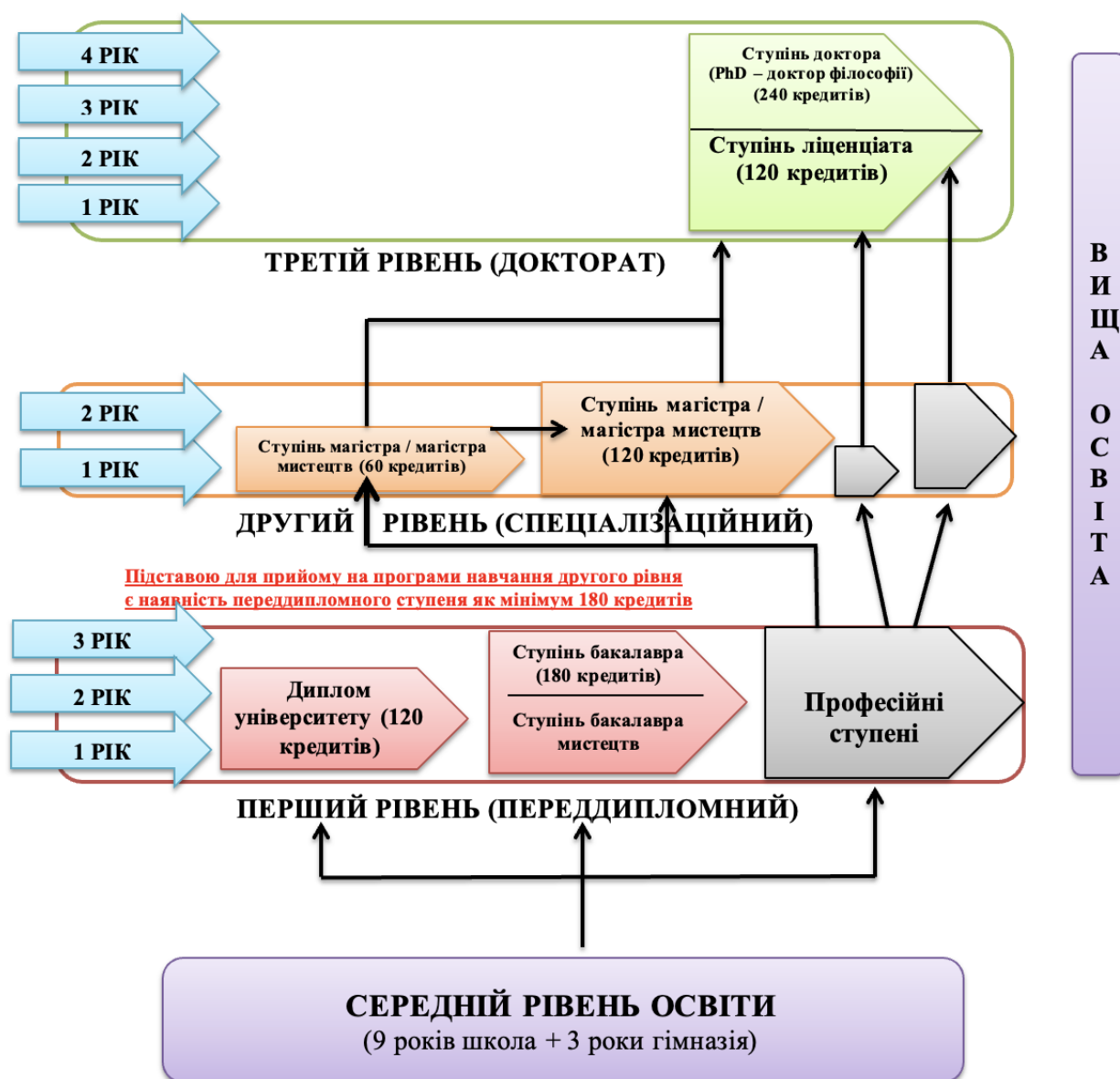


Рис. 2.4. Рівні та ступені сучасної системи вищої освіти Швеції (Складено автором роботи)

Варто зауважити, що, після приєднання Швеції до Болонської системи, у 2007 р. з'явилися три основні рівні вищої освіти: бакалаврат, магістратура та аспірантура. В цілому, система шведської вищої освіти багато у чому є схожою з українською, проте, акцентуємо увагу на тому, що ступінь ліценціата, який прирівнюється українському ступеню кандидата наук, у Швеції є передзахистом основного ступеня PhD. Водночас ступінь доктора наук (шведський PhD) відповідає українському ступеню доктора наук та є найвищим. Цікавим, на нашу думку, є факт паралельного існування двох наукових ступенів: за основною спеціальністю (наприклад, ступінь бакалавра фізики) та професійний ступінь (наприклад, ступінь магістра філологічних наук). Якщо державні університетські коледжі мають право присвоювати виключно ступінь бакалавра та магістра першого року навчання, то державні університети пропонують ступені всіх трьох основних освітніх рівнів у результаті вивчення загальноосвітніх програм. Усі університети та університетські коледжі як державні, так й приватні, мають періодично робити запит стосовно можливості присудження ступеня за програмами професійного циклу.

Задля кращого розуміння процесу забезпечення якості освіти на сучасному рівні, ми вважаємо за необхідне дослідити динаміку становлення цього процесу.

Шведське національне агентство з вищої освіти є державним органом під керівництвом Міністерства освіти і науки Швеції з питань забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство було створено 1 липня 1995 р. До цього періоду існували частини Національного агентства, але вони функціонували в якості окремих структурних підрозділів.

Національне агентство стало єдиною урядовою організацією, до повноважень якої входило організація та здійснення контролю за забезпеченням якості у системі вищої освіти загалом, та шведських університетів зокрема [207]. До основних напрямків його діяльності прийнято

враховувати такі, як от: забезпечення якості, перевірка діяльності системи вищої освіти, контроль, моніторинг та розвиток вищої освіти, дослідження та аналіз, оцінку кваліфікацій, отриманих закордоном, інформування здобувачів вищої освіти, моніторинг права присудження наукових ступенів тощо [257, с. 6].

Національне агентство включає в себе п'ять основних відділів: відділ забезпечення якості, юридичний відділ, відділ визнання кваліфікацій, відділ аналізу вищої освіти та відділ комунікацій [267]. Зокрема відділ забезпечення якості виконував дві основні задачі: надання права присудження наукових ступенів (для нових освітніх програм) та оцінка предметних галузей (існуючих освітніх програм). Право присудження наукових ступенів включає наступні методи здійснення оцінки та такі процеси: думка експертів (студентів та практиків з конкретної галузі знань); оцінка матеріалу (інформація, яка містить, наприклад, опис викладачів, програм, курсів, згадування сайту програми, наявність рецензій на програму тощо); оцінка фундаментальних основ (чи враховані положення Закону про вищу освіту (The Swedish Higher Education Act) [266] та постанови про вищу освіту (Higher Education Ordinance) [218] разом з конкретними параметрами якості (компетенції та можливості викладачів, освітнє середовище, інфраструктура, розробка освітньої програми, система отримання наукового ступеня). Після надання звіту групою оцінювання, ректор університету приймає рішення про можливість проведення програми, яке може бути як позитивним, так й негативним.

Шведська модель забезпечення якості отримала більшу автономію завдяки реформі вищої освіти в 1993 році. Відповідальність, наприклад, за децентралізоване навчання, внутрішній розподіл ресурсів перемістилася з уряду на університети та коледжі. У контексті реформи запроваджено систему, яка значною мірою базується на результатах фінансування ЗВО та коледжів, виходячи з навчальних досягнень студентів та кількості студентів, відповідальних за розробку системи якості професійної діяльності. Система

також забезпечує різні методи та механізми забезпечення якості, а не єдину модель для всіх установ і програм. Більше того, після реформи вищої освіти 1993 року умови для безкоштовної економічної освіти значно змінилися. Централізовані системи вищої освіти тепер мають можливість забезпечити якість освіти. У контексті реформи активно відбувається інтернаціоналізація вільних економічних зон. У період між 1980-ми і 1990-ми роками Швеція розробила систему забезпечення якості, яка стала активною після її впровадження у Фінляндії та Данії [155, с. 172].

Розвиток обміну та співробітництва між вищою освітою в рамках ЄС та приєднання до Болонського процесу сприяли створенню цілісного процесу забезпечення якості освіти в Швеції. Одним із напрямків реформи було розширення доступу до вищої освіти (1997 р.). Реформа була спрямована на створення безкоштовної економічної освіти в кожній громаді, забезпечення доступу до вищої освіти для усіх незалежно від будь-яких географічних умов. Суть освітньої політики полягала в тому, щоб позбавити вищу освіту географічної, економічної чи етнічної нерівності. На думку сучасних дослідників Б. Стенсакера (B. Stensaker) [255, с. 311], К. Йоннергорда (K. Jonnergård) та Г. Ерлінгсдоттіра (G. Erlingsdóttir) [222, с. 674], реформа системи вищої освіти однозначно поклала початок децентралізації системи управління навчальними закладами.

У 2007 р. розпочалося впровадження нової системи забезпечення якості Національним агентством. Метою створення нової системи з питань забезпечення якості освіти було поєднання попереднього досвіду з новими конструктивними ідеями стосовно забезпечення та розвитку якості, які позитивно проявили себе у досвіді інших країн [258, с. 33]. Дослідниця О. Цюк зазначає, що нова система забезпечення якості вищої освіти у Швеції 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 [158, с. 137].

У 2010 р. відбулися кардинальні зміни в освітній політиці Швеції: Національне агентство запропонувало владі проєкт «Фокус на знання – якість вищої освіти» (Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen) [339], який був прийнятий з урахуванням зауважень, спрямованих на політику надання більшої автономії шведським ЗВО. На нашу думку, одним з найважливіших положень законопроекта була саме необхідність ЗВО взяти на себе відповідальність за розвиток та забезпечення якості їхньої діяльності. Відтак, відповідальність за аналіз їхніх внутрішніх процесів покладена безпосередньо на заклади вищої освіти. Між іншим, через внесені урядом правки у питанні розвитку системи оцінювання якості для першого та другого циклів курсів та навчальних програм, змінилася роль Національного агентства. Відтепер агентство мало координувати оцінювання та забезпечувати його прозорість. Результати оцінювання були основою для розгляду права ЗВО присвоювати наукові ступені [268].

З 2011 р. Шведське національне агентство з вищої освіти займається оцінкою навчальних програм на основі того, наскільки добре вони відповідають вимогам та очікуваним результатам, які передбачено Законом про вищу освіту та Постановою про вищу освіту. Саме Законом про вищу освіту визнано кваліфікації, засвоєння яких і становить результат освітнього процесу. Кваліфікації діють як для загальної, так й для професійної освіти усіх трьох рівнів (див. рис. 2.4), та поділяються на 3 види: знання та розуміння; компетентність та навички; вміння застосовувати різні підходи та навчатися далі. У цьому контексті варто наголосити на тому, що одна з особливостей забезпечення якості вищої освіти у Швеції – оцінка результатів курсів та програм. Тож очевидно, що термін «результат», на нашу думку, має оцінюватися з огляду на те, наскільки спеціальні курси та програми відповідають сформульованим у Законі про вищу освіту вимогам. Тобто головною задачею агентства було оцінювання рівня досягнень студентами результатів навчання відповідно до певних визначених законодавством результатів.

Однак, сьогодні оцінка здійснюється зовнішніми групами спеціалістів, які включають експертів, студентів та практиків. Їхня оцінка заснована на студентських дипломних проєктах, самостійній оцінці ЗВО, а також на анкетуванні випускників, розроблених відповідно до вимог, вказаних у Законі. Для визначення результату використовується трирівнева шкала, яка має вплив на можливість отримання закладом вищої освіти додаткового фінансування від уряду Швеції [259]. На нашу думку, це є дуже важливим для забезпечення якості освіти, оскільки вважаємо, що практика фінансового заохочення як закладів вищої освіти, так і талановитої молоді, є одним з головних мотиваційних складників.

Вивчення різноманітних джерел з питання забезпечення якісної освіти у Швеції дозволяє зробити висновок, що курси та програми, які не відповідають вимогам якості та заявленим кваліфікаціям, отримують умовний термін задля ліквідації усіх виявлених порушень. Після випробувального періоду, який триває рік, проводиться повторна оцінка, у результаті якої ЗВО може повністю позбутися права присвоювати наукові ступені та кваліфікації. Це в цілому відповідає й вітчизняним процедурам. З 1 січня 2013 р. Національне агентство як орган державної влади припинило своє існування [259].

31 грудня 2012 р. одразу три державних органи припинили свою діяльність: як вже було зазначено вище - це Шведське агентство з вищої освіти, Міжнародне бюро Програми з освіти та навчання (Internationella programkonrotet), а також Шведське агентство послуг у сфері вищої освіти (The Swedish Agency for Higher Education Services, VHS). Повноваження та обов'язки було розподілено між двома новими державними органами: Радою ректорів університетів Швеції (Universitetskanslersämbetet) та Шведською радою з вищої освіти університетів та коледжів (Universitets- och högskolerådet). Як зазначають науковці, такий розподіл обов'язків був викликаний необхідністю розділення оцінних та контролюючих функцій й зон відповідальності, які тепер є більш чіткими та зрозумілими, а також створенням цілеспрямованих організацій на основі раніше орієнтованих.

Різноманітні види діяльності нового агентства здійснюються такими підрозділами:

- *Департамент забезпечення якості* відповідає за діяльність із зовнішнього забезпечення якості в рамках національної системи забезпечення якості;

- *Департамент аналізу вищої освіти* відповідає за офіційну статистику вищої освіти. Підрозділ аналізує тенденції та події в секторі вищої освіти та контролює, наскільки ефективно ЗВО використовують свої ресурси;

- *Департамент юридичних питань* відповідає за юридичний нагляд за вищою освітою та моніторинг прав студентів, а також надає адміністративну підтримку та юридичну експертизу Апеляційній раді вищої освіти та Раді з відрахування з системи вищої освіти;

- *Департамент адміністрування та ІТ* відповідає за забезпечення внутрішнього управління та контролю, координацію бюджету, планування, подальші дії та річний звіт, діяльність з розвитку керівництва ЗВО, координацію, моніторинг та вдосконалення систем управління документацією, фінансів, закупівель, управління приміщеннями, людські ресурси та ІТ, а також за комунікаційну та інформаційну діяльність UKÄ (Swedish Higher Education Authority (Universitetskanslersämbetet)) [257].

У період свого функціонування Шведська рада з вищої освіти університетів та коледжів визначала правила прийому й зарахування у ЗВО. Крім цього, рада адмініструє інформаційні веб-сайти (Universityadmissions.se та Antagning.se), на яких здобувачі вищої освіти можуть отримати усю корисну офіційну інформацію про ЗВО Швеції, обрати спеціальність, подати заявку на навчання, а також поскаржитись на складнощі або висловити власні пропозиції щодо вдосконалення роботи закладу.

02 березня 2016 р. парламент Швеції ухвалив нову систему забезпечення якості вищої освіти, яка діє і сьогодні та повністю відповідає Європейським стандартам та рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Восени 2016 р. пілотні дослідження почали тестувати як нову

методологію інституційного огляду. Після завершення пілотних досліджень управління вищої освіти Швеції розробило шестирічний план, який розпочався в січні 2017 р. і включає огляди в рамках чотирьох компонентів. Усі університети та університетські коледжі мали переглянути роботу та процеси внутрішнього забезпечення якості до 2022 р. [268].

У своєму дослідженні, присвяченому вивченню формування системи вищої освіти Швеції, О. Цюк виокремлює 4 компоненти нової системи забезпечення якості вищої освіти: інституційні огляди процесів забезпечення якості ЗВО; оцінки програми; оцінка заявок на отримання повноважень на присвоєння наукових ступенів; тематичні оцінки [158, с. 143].

Як вже підкреслювалося раніше, заклади вищої освіти, такі як університети та університетські коледжі, відповідають за якість своєї діяльності. У Законі про вищу освіту Швеції зазначено, що розвиток якості є спільною відповідальністю персоналу та студентів [266]. Шведські заклади вищої освіти користуються великою свободою, адже університети можуть приймати рішення щодо: визначення структури закладу вищої освіти (кафедри, органи прийняття рішень); розподілу державного фінансування всередині установи; процедури забезпечення якості; зміст і оформлення курсів і освітніх програм; кількості місць на курсах та освітніх програмах; порядок прийому та зарахування; нових професорських звань; тем досліджень; навчання за контрактом. Самоврядні та незалежні заклади вищої освіти, у свою чергу, мають велику свободу в управлінні внутрішніми справами.

В останні роки кількість студентів у системі вищої освіти значно зросла. З 2011 р. кількість місць в університетах та університетських коледжах збільшилася приблизно на 30%. Прийом нових студентів становить щорічно близько 50 тис. чоловік. У 2020/2021 академічному році налічувалося близько 240 тис. студентів (58% – жінки) та приблизно 16 тис. аспірантів (36% – жінки), що у сумі становить приблизно 356 тис. осіб (очне навчання та освіта без відриву від роботи).

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. Процедури забезпечення якості також є обов'язками персоналу та студентів. Оцінюючи якість досліджень, що ведуть до присвоєння кваліфікації та процедур забезпечення якості, Уряд вважає, що ЗВО підзвітні йому. Ці оцінки проводилися протягом шести/чотирьох років, один з яких був завершений у 2014 році, а другий у 2016 році. Останній включав оцінку атестатів, аудит внутрішніх процедур забезпечення якості та оцінку досліджень, що ведуть до присвоєння кваліфікацій, та тематичні оцінки [215].

Цикл оцінювання 2017-2022 років включає оцінку повноважень на присудження наукового 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 на присудження ступеня [216, с. 18].

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. Шведський орган вищої освіти (Universitetskansler ämbetet – UKÄ) відповідає за забезпечення якості як у сфері освіти, так і в галузі досліджень, за допомогою таких заходів, як оцінка процесів забезпечення якості та оцінка освіти та досліджень [158, с. 145].

Оцінки проводяться відповідно до системи забезпечення якості, розробленої у діалозі з Вільною економічною зоною та іншими установами. Завданнями оглядів Управління є частково оцінка ефективності освітніх

програм, та часткове сприяння роботі у підвищенні якості вищої освіти та наукових досліджень.

Реформа освіти в Швеції 1993 року надала здобувачам освіти право обирати власні предмети і таким чином формувати індивідуальну освітню траєкторію. Звичайно, є перелік обов'язкових предметів, який затверджується вченою радою та адміністрацією університетів на підставі положень про вищу освіту [159, с. 196-197].

Швеція однією з перших приєдналася до Болонського процесу (1999 р.) і є однією із засновників Ради Європи. Швеція – країна з високим рівнем економічного та соціального розвитку, завдяки концентрації високоосвічених фахівців у різних галузях займає одне з перших місць за рівнем освітніх послуг. Поряд з високим рівнем і досягненнями в системі освіти Швеція продовжує вдосконалювати свою національну систему освіти, оскільки євроінтеграційні процеси спонукають її щоденно шукати нові методи та форми, спрямовані на реалізацію задекларованих ідей Болонського процесу та Ради Європи [125, с. 35].

У кожній державі функціонує по-своєму унікальна система освіти, від якої багато в чому залежить її прогресивний розвиток та рух уперед. Відтак, наступним, на нашу думку, вдалим прикладом забезпечення та управління якістю вищої освіти є фінська система. Особливості освіти у Фінляндії, невеликій країні, де населення трохи більше п'яти мільйонів людей, неодноразово ставали центром уваги як науковців, так і звичайних пересічних громадян. Тому вважаємо за доцільне виявити та розкрити успішні кроки цієї країни у питанні забезпечення якісної освіти, що допомогло стати взірцевою системою освіти на світовому ринку освітніх послуг.

Освіта Фінляндії загалом займає одне з перших місць у авторитетних світових рейтингах. Причиною такого успіху у питанні організації освітнього процесу в країні криється саме у високих результатах навчання на різних рівнях, загальному визнанні результативності освіти. Відомо, що система освіти Фінляндії є однією з найефективніших у сучасному світі, а забезпечення

високого рівня належить до пріоритету національної стратегії країни. За даними Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment, PISA) [223, с. 238] фінська освіта протягом кількох років займає одну з провідних позицій у світовому рейтингу. У цьому руслі оцінюється як рівень знань, так й наявність умов зростання кожного учасника освітнього процесу.

Фінська система забезпечення якості освіти складається з трьох елементів: забезпечення якісної освіти у кожному закладі вищої освіти, державної національної політики в галузі вищої освіти та національного аудиту, проведеного відповідно до міжнародних вимог. Головним органом державної влади Фінляндії, а також відповідальним за вищу освіту, є Міністерство освіти і науки культури, до повноважень якого включено не тільки розробка політики та прийняття основних рішень у галузі вищої освіти, а й контроль проведення усіх видів оцінки діяльності ЗВО.

Проблема якості освіти у Фінляндії має давнє коріння: відправною точкою можна вважати 70-ті рр. ХХ ст., коли було запроваджено подушне фінансування (фінансування освітньої організації за кількістю людей). Таким чином заклади освіти стали прагнути до вдосконалення якості освітнього процесу та підвищення навчальних досягнень здобувачів освіти.

Відповідно до законодавства, з 1997 р. університети зобов'язані проводити оцінку якості своєї освітньої та дослідницької діяльності. У Фінляндії використовується кілька видів оцінки якості освітніх послуг: внутрішній та зовнішній. Внутрішні оцінки традиційно проводяться Академією Фінляндії, яка аналізує систему національних досліджень та несе відповідальність за ефективність різних методів внутрішніх оцінок, а також детально розглядає роботу дослідницьких проєктів та аналізує їх вплив на навчальні програми ЗВО. Проведення зовнішньої оцінки відноситься до сфери відповідальності іншого національного органу контролю якості – Фінської атестаційної ради з вищої освіти (FINHEEC), у сферу відповідальності якої входить оцінка сектора вищої освіти у материковій частині Фінляндії та на

Аландських островах [263]. FINHEEC виступає незалежною організацією та відповідає за оцінку освіти всіх рівнів. FINHEEC оцінює діяльність як загальних університетів, так й університетів прикладних наук. Проте у системі вищої освіти Фінляндії головна відповідальність за забезпечення якості освітніх послуг належить самим закладам вищої освіти.

З 1998 р. Міністерство освіти надало повноваження Фінській раді з оцінки вищої освіти проводити відбір «Центрів переваг» (Centre of Excellence) серед університетів. Статус «Центру переваг» безпосередньо відбивається на показниках фінансування ЗВО. Довгострокова мета програми – фінансове стимулювання підвищення якості вищої освіти. У ході останнього відбору з 44 претендентів статусу «Центру переваг» здобули 10 університетів. Паралельно з діяльністю Фінської ради з оцінки вищої освіти Академія Фінляндії проводить власний відбір «Центрів переваг» в галузі дослідницької діяльності серед вузів [154, с. 16].

Процес відбору «Центрів переваг» та аудит забезпечення якості навчання у ЗВО взаємно доповнюють одне одного. Причому відбір центрів включає оцінку якості навчання та його результатів на підставі розглянутих експертами заявок. Оцінка діяльності підрозділів (відділення/факультет) вузу стосується таких областей: завдання та профіль спеціалізації; розробка програм та курсів навчання; педагогічна діяльність та її результати. Крім цього, у всіх галузях оцінки враховуються такі фактори, як міжнародне та міждисциплінарне співробітництво, інституційні мережеві зв'язки.

У контексті сучасних досліджень, здійснених як вітчизняними, так і зарубіжними вченими і практиками, можна дійти висновку, що у системі фінської освіти сформувались дві тенденції: зростаюча інтеграція з європейськими країнами через демографічну ситуацію у Фінляндії зокрема, та у Європі загалом, що призвело до необхідності залучення абітурієнтів з розвинутих країн та регіонів; а також укрупнення університетів Фінляндії шляхом скорочення їхньої загальної кількості. Ці перетворення були націлені на те, щоб відійти від дублювання навчальних програм та одночасну

консолідацію адміністративних функцій та допоміжних послуг. На основі злиття ЗВО інтенсивніше здійснювалося співробітництво у галузі викладання, досліджень та спільного використання обладнання. Злиття призвело до створення кількох нових університетів. Наприклад, університет Східної Фінляндії з'явився в результаті поєднання двох регіональних вузів: університетів Куопіо (Kuopio) та Йоенсуу (Joensuu); Університет Турку – внаслідок злиття Університету Турку та Вищої школи економіки Турку [225, с. 19]. Ми маємо припущення, що університетська реформа та інституційні злиття сприятимуть у подальшому посиленню міжнародної конкурентоспроможності фінських університетів.

Необхідність процесу укрупнення університетів також була зумовлена важливими змінами у системі вищої освіти Фінляндії, а саме впровадженням так званого «рульового управління», тобто відбувалась децентралізація системи вищої освіти, було здійснено виведення сектору прикладних університетів, ЗВО отримали автономність, яка була необхідною для стабілізації національного ринку освітніх послуг, та отримали право самостійно вирішувати питання та розпоряджатися ресурсами без участі Міністерства світи. У зв'язку зі зміною принципів фінансування освітніх закладів довелося створити механізм здійснення незалежної та адекватної оцінки діяльності закладів вищої освіти.

На сьогоднішній день Фінська атестаційна рада з вищої освіти (FINHEEC) є незалежним органом, який самостійно приймає рішення про необхідність оцінки і зобов'язується здійснювати її незалежно від ЗВО та Міністерства освіти і культури, яке фінансує цей процес. Рада здійснює такі види оцінювання як: оцінка ЗВО; оцінка галузей дослідження; оцінка навчальних програм; тематична разова оцінка, у тому числі оцінка дослідних проєктів.

До складу FINHEEC входить рада та секретаріат. Рада, у свою чергу, складається з дванадцяти представників загальних університетів, університетів прикладних наук, студентських союзів та роботодавців. Представники студентських союзів є повноправними членами та беруть участь

в обговоренні та вирішенні питань, що, на нашу думку, має позитивний вплив у процесі покращення якості освіти, оскільки здобувачі освіти є головними учасниками освітнього процесу, потреби та очікування яких мають бути враховані. Секретаріат ради формується з постійно працюючих експертів та виконує рішення, які було прийнято радою, й контролює діяльність FINHEEC. Засідання ради проходять у столиці Фінляндії, м. Гельсінкі [263].

Маємо підкреслити, що діяльність FINHEEC не обмежується національними рамками. Рада активно співпрацює разом із зарубіжними партнерами шляхом підписання двосторонніх угод з різними органами забезпечення якості. Так, наприклад, проректор Університету Турку, другого за величиною університету Фінляндії, Riitta Ruukkö була обрана членом Реєстрового комітету Європейського реєстру забезпечення якості на термін з 2017 по 2019 рр. [242].

FINHEEC є членом ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education — Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти) и INQAANE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education — Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості у вищій освіті). Загалом Скандинавські країни активно співпрацюють у галузі забезпечення якості освіти на міжнародній арені освітніх послуг, що, очевидно, свідчить про найвищий рівень якості освіти у країнах Скандинавії та довіру до їхніх послуг. Так, у 2003 р. разом із колегами зі Швеції, Данії, Норвегії та Ісландії було утворено Мережу (асоціацію) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Північної Європи – Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA).

FINHEEC співпрацює з Міністерством освіти при виконанні різного роду оцінок, проте не оцінює якість викладання та навчання на рівні окремих ЗВО [261]. Крім того, FINHEEC організовує семінари та надає консультаційні послуги з питань оцінки, забезпечує фінансову підтримку наукових проєктів, а також має велику базу інформаційних ресурсів, у тому числі власну бібліотеку та веб-сайт фінською, шведською та англійською мовами. Проте,

на наше переконання, важливим аспектом роботи FINHEEC є доведення інформації про кращі практики оцінки якості освіти до відома Міністерства освіти та культури та керівництва окремих ЗВО. Рада підтримує ЗВО у розробці власних систем управління якістю та методів проведення внутрішньої оцінки; здійснює збір та зберігання даних, які дозволяють порівнювати заклади вищої освіти між собою, у тому числа на міжнародному рівні. Але, оскільки FINHEEC дотримується принципу об'єктивності, то уникає складання рейтингів. Для кожного проєкту розробляється індивідуальна модель оцінки відповідно до цілей аудиту. Кожна оцінка починається з визначення цілей дослідження та його практичної цінності. На початковому етапі проводиться вибір точок оцінки та оціночних методів. FINHEEC прагне зайняти позицію цільової аудиторії, щоб результат максимально відповідав потребам суспільства, що є важливою складовою якісної освіти. Цінним є врахування різних точок зору та перспектив подальшого розвитку організації. Основними методами оцінки є аналіз самооцінки ЗВО, зовнішній аудит та вивчення публічного звіту ректора за рік [29, с. 47].

Законодавство Фінляндії акцентує увагу на тому, що університети повинні регулярно оцінювати свою діяльність та її результати для створення власної системи забезпечення та управління якістю, що охоплює не тільки освітній процес, а й наукові дослідження та соціальний вплив на суспільство загалом. Разом з тим закон вимагає від ЗВО обов'язкової участі в системі національної оцінки та прозорій публікації її результатів.

Безсумнівно, що система забезпечення якості різних ЗВО, і навіть різних підрозділів одного навчального закладу, може суттєво різнитися, наприклад, залежно від їхнього розміру. Оцінка, яку проводить FINHEEC, стосується скоріше придатності та відповідності цієї системи для цього закладу вищої освіти, ніж її відповідності якій-небудь загальноприйнятій моделі, оскільки такої моделі просто не існує. Крім того, перевіряється її відповідність

національним законам та статутам, насамперед угодам з Міністерством освіти та культури.

У Фінляндії активно діє незалежна некомерційна експертна молодіжна організація КОТА [239], яка, за різними джерелами, з'явилась у період між кінцем 1970-х початком 1990-х рр. В даний час КОТА є найбільш авторитетною організацією в галузі вищої освіти Фінляндії, яка здійснює громадський контроль законодавчого процесу у сфері освіти та різноманітних проєктів. До кінця 2011 р. існувала єдина статистична інформаційна база даних АМКОТА (Ammattikorkeakoulutusta koskevia tilastoja), яка акумулювала інформацію не тільки про сферу вищої освіти, а про усі види освітніх програм (наприклад, про програми циклу навчання протягом життя – LLL / Lifelong Learning). Проте, на жаль, на сьогоднішній день АМКОТА повністю недоступна, хоча після реформування у зв'язку зі зміною кількості й статусу університетів прикладних наук мала з'явитися ще у 2014 р., тому отримати необхідні дані про окремий ЗВО можна лише за допомогою спеціального запиту до Міністерства освіти та науки.

У 2009 р. парламентом Фінляндії був ухвалений новий закон, покликаний підвищити ефективність діяльності університетів. Він набув чинності з 1 серпня 2009 р., однак процес реформування університетів розпочався лише на початку 2010 р. Університетська реформа передбачала такі основні нововведення: фінський університет, який раніше знаходився виключно у державній юрисдикції, стає незалежною юридичною особою і набуває статусу публічної корпорації або фонду; змінюються форма власності та порядок управління університетськими будинками, майнові права на них набувають університети; нововведення стосуються системи внутрішніх органів управління в університетах [171, с. 112].

Підставами для університетської реформи стали висновки, зроблені міжнародною групою експертів, які оцінили стан фінської інноваційної системи, а також висновки доповіді Академії Фінляндії про стан та якість наукових досліджень у країні [248, с. 66]. Причинами, які послуговували

поштовхом до здійснення радикальної реформи, були такі: слабка інтернаціоналізація та низький рівень включення фінської системи вищої освіти до міжнародного освітнього середовища; відставання за рівнем розвитку глобальних зв'язків й за масштабами залучення до країни іноземних дослідників, експертів вищої кваліфікації тощо. Більше того, країна страждала від відтоку робочої сили з вищою освітою, який становив близько 7%.

Для дослідження питання управління якістю вищої освіти у Фінляндії, цікавим є законопроект «Про зміну порядку фінансування», який був ухвалений у 2009 р. фінським урядом. У ньому зазначається, що бюджетне фінансування навчальних закладів є повністю залежним від їхньої оцінки за певними критеріями, а саме: якість та ефективність викладання, масштаби наукових досліджень, а також освітня та політична активність ЗВО. Критерії оцінюються незалежно один від одного, а загальна оцінка створюється шляхом суми оцінок за підкритеріями. Окреслимо найважливіші складники та унаочнимо їх задля кращого сприйняття (рис. 2.5):



Рис. 2.5. Критерії оцінювання та їхні основні складники

У зв'язку з викладеними вище критеріями, безсумнівним є той факт, що у процесі розподілення бюджетних коштів враховується не тільки головний процес – освітній, а й інші, не менш важливі фактори, що дає усі підстави

стверджувати, що на сучасному рівні у закладах вищої освіти Фінляндії до питання забезпечення та управління якістю підходять комплексно.

У питанні забезпечення якісної освіти кожен заклад вищої освіти будує власну траєкторію та систему. Проте, завдяки наявності порталу Pedaforum [244], ЗВО співпрацюють над процесом вдосконалення методів та оцінки. Мета порталу – обмін педагогічним досвідом, зміцнення співпраці між ЗВО, викладачами та студентами, й, найголовніше, підвищення якості викладання. Частим явищем також є поява інформаційних систем (веб-платформ), які надають університетам можливість обміну досвідом та здійснення спільної діяльності.

Фінська система забезпечення якості вищої освіти є дуже складною та комплексною, оскільки розповсюджується на усі види діяльності та усі процеси: від вступних іспитів до забезпечення контролю з дотриманням усіх моральних та етичних принципів фінського суспільства. У цьому розумінні підкреслюємо, що контроль якості має відбуватися не тільки у галузі, наприклад, наукових досліджень, а й щодо ефективності діяльності адміністрації ЗВО при вирішенні основних завдань. Як правило, ректор та рада фінського ЗВО несуть відповідальність за менеджмент якості на рівні університету, а декан та рада факультету, у свою чергу, відповідають за якість на рівні окремого факультету. Незважаючи на наявність координаторів, менеджерів з якості та робочих груп, кожен співробітник свідомо відповідає за якість власної роботи.

У процесі управління якістю освіти фінських ЗВО важливу роль відіграють студенти, функції яких можуть варіюватися від звичайної допомоги у проведенні наукової роботи до представництва у керівних (адміністративних) органах ЗВО, і, як наслідок, можливості впливати на їхні рішення. Студенти можуть прозоро та об'єктивно оцінити якість освітнього процесу, ефективність методів навчання, якість освітніх програм та їхню відповідність запитам здобувачів, оскільки вони є головними учасниками освітнього процесу.

Так, наприклад, кожна освітня програма університету містить певний набір обов'язкових для отримання ступеня бакалавра та магістра предметів, але, крім обов'язкових, студент має можливість вивчати також додаткові предмети. У виборі додаткових предметів немає обмежень. Завдяки цьому студент може поглибити знання свого основного предмета, вивчаючи додаткові предмети з суміжних галузей [256].

Не менш важливу роль в оцінці якості вищої освіти Фінляндії відіграють випускники, а саме критерій зайнятості випускників. Саме тому задля зворотного зв'язку університети використовують систему OPALA [243]. Ця система була розроблена у співробітництві з Міністерством освіти та культури. Вона акумулює інформацію щодо зайнятості випускників, частина якої є у вільному доступі фінською, шведською та англійською мовами. Відгуки, які отримано у системі OPALA, використовуються університетами для підвищення якості своєї роботи.

Пошук спільного – необхідна умова в процесі євроінтеграції. Спільним для **Іспанії**, як і для Швеції та Фінляндії, є поступова динаміка освітніх реформ, розробка базових освітянських законів, реформування керування освітою на принципах децентралізації, надання повної автономії університетам та різним регіональним установам, спільними є цілі модернізації навчального процесу, орієнтації на загальні рівні, стандарти європейської освіти, гуманістичні та культурні цінності, боротьба з деструктивними чинниками, що руйнують розвиток особистості, з девальвацією цінностей та дегуманізацією культури.

Іспанія увійшла в європейський освітянський простір завдяки цьому спільному, про що свідчить діахронічний аналіз розвитку її освіти впродовж століть. Ми не маємо на меті представити ретроспективний аналіз розвитку системи неперервної освіти Іспанії, але хочемо акцентувати увагу на тому, що за останні десятиріччя Іспанія пережила глибокі соціальні, політичні та економічні зміни, і, залишивши позаду десятиліття ворожого ставлення до освіти та науки, завоювала належне місце серед цивілізованих європейських

країн. У рекордні строки вона оздоровила і модернізувала індустрію, досягнувши при цьому такої політичної терпимості, яку 25 років назад навіть не можна було й уявити [65, с. 518]

Саме тому у нашому дослідженні не менш, ніж північні країни, Іспанія представляє глибокий інтерес у питанні забезпечення якості вищої освіти. В останні роки Іспанія перетворилася в третій за популярністю після Англії та Ірландії навчальний центр у Європі, освіта в якому приваблює здобувачів освіти з усього світу.

У ХХІ ст. Іспанія ввійшла з рядом проблем у створенні освіченого суспільства. До найважливіших можна віднести: підвищення рівня якості освіти в усій освітній системі, удосконалення системи підготовки та професійного удосконалення працюючих учителів, удосконалення шкільної адміністрації, підготовка її до роботи в умовах політики децентралізації та відповідальності за освіту, підвищення демократизму всього навчально-виховного процесу, зокрема, зміцнення взаємозв'язків між учителями та учнями, викладачами та студентами тощо [65, с. 522]. Важливим було розв'язання спільних нових проблем, що стосувалися якості освіти. Освіта розглядалась як пріоритет для модернізації Іспанії, вона мала забезпечити ефективне входження Іспанії в Європу.

Так, при поверхневому розгляді, враховуючи географічні, соціальні, політичні, демографічні, економічні та освітні відмінності цієї країни від української держави, вибір Іспанії серед багатьох європейських країн як об'єкта дослідження може здаватися дивним. Але, маємо зауважити, що для цього є низка переконливих аргументів. По-перше, саме важкий шлях Іспанії та довготривала боротьба за місце сильної держави серед країн-лідерів роблять її досвід цінним для України, оскільки країна перебуває на етапі трансформації й модернізації. Про результативність успішної боротьби Іспанії за входження у світовий освітній простір, по-перше, свідчить той факт, що до щорічного рейтингу репутації світових закладів вищої освіти World Reputation Rankings британської газети Times у 2020 році увійшли 3 іспанські заклади

вищої освіти. За даними Центру світового рейтингу університетів (The Center for World University Rankings) до TOP-2000 кращих світових університетів (за 2020-2021 навчальний рік) увійшли 53 заклади вищої освіти Королівства Іспанії, серед яких 333 місце займає Університет Гранади. Проте, за даними рейтингу на 2021-2022 навчальний рік Гранадський Університет піднявся на 326 місце [260].

По-друге, ми маємо унікальну можливість дослідити питання якості освіти на основі вітагенного (життєвого) досвіду, набутого під час проходження наукового стажування за програмою Erasmus+ KA1 в Університеті Гранади, одному з провідних університетів Королівства Іспанія. За національним рейтингом, представленим Центром світового рейтингу університетів, Університет Гранади посідає почесне 6 місце серед 38 університетів, які увійшли до нього.

Іспанська система освіти складалася упродовж століть і сьогодні є гордістю її багатонаціонального народу. З нашої точки зору, на особливу увагу заслуговують заклади саме вищої освіти Королівства Іспанії, оскільки саме вони готують еліту суспільства, забезпечують громадян якісною освітою, яка зможе задовольнити як очікування здобувачів, так і потребу держави у висококваліфікованих працівниках.

У другій половині XX століття в Іспанії було ухвалено низку законів, які стали початком формування нової освітньої моделі: у 1983 р. було прийнято Закон про університетську реформу (LRU), у 1985 р. – Єдиний закон про право на освіту (LODE), у 1990 р. прийнято Єдиний закон про загальний порядок у системі освіти (LOGSE), а у 1995 р. – Єдиний закон про громадську участь та управління навчальними закладами (LOPEG). Усі ці закони стали поштовхом до глибокої освітньої реформи, фундаментом, на якому стала можливою «інтегральна» модернізація іспанського суспільства [44, с. 61].

Як наслідок успішного впровадження законів, упродовж 10 років відбувається швидкий розвиток системи вищої освіти, підтвердженням чого

служують такі факти: кількість студентів збільшилась майже у 2 рази (з 744 до 1508 осіб), а кількість ЗВО – з 30 до 46.

Визначальним пунктом у реформуванні освітньої політики Іспанії стали Угоди Монклоа (1977 р.) і стаття 27 Конституції Королівства Іспанії (1978 р.). Іспанська Конституція визначила основні засади законодавства у сфері освіти. Зокрема стаття 27 Конституції задекларувала: загальне право на освіту; викладання в рамках дотримання демократичних принципів та основних прав і свобод; безкоштовну та обов'язкову базову освіту; свободу створення навчальних закладів; право викладачів, батьків та здобувачів освіти на участь в управлінні навчальними закладами; контроль та проведення атестації освітньої системи державними органами влади. Також основний закон Королівства Іспанії надає університетам управлінську автономію та організаційно-академічну самостійність (наприклад, свободу у складанні навчальних планів, свободу в організації навчального процесу та наукової діяльності).

Вища освіта Королівства Іспанії складається з університетської та неуніверситетської освіти, включно із закладами, які надають освітні послуги з післядипломної освіти і підвищення кваліфікації, та закладами вищої художньої освіти [204].

Існує міцна законодавча база, на основі якої працюють університети Іспанії. Хоча у цьому розділі ми не маємо на меті детально висвітлювати питання, як саме розвивалася законодавча база, проте вважаємо, що необхідно розглянути ті документи, які забезпечують контроль за якістю вищої освіти. Закон про вищу освіту Іспанії має назву *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*, що перекладається як «Органічний (єдиний) закон університетів» (LOU, 2001). У 2001 р. король Іспанії Хуан Карлос I (Juan Carlos I) підписав цей національний закон, який регулює систему університетів. У 2007 р. LOU було змінено на *Ley Orgánica de Universidades Modificada, LOMLOU*, або в нашому перекладі: «Змінений органічний (єдиний) закон про університети» (LOMLOU, 2007). Органічний (єдиний) закон про якість освіти (*Ley Organica*

de Calidad de la Education (LOCE)) був прийнятий 23 грудня 2002 р. Саме ця тріада законів є важливою у рамках нашого дослідження.

При аналізі цих документів у плані методологічних позицій ми виходимо з того, що основною функцією управління якістю освіти є відношення між керуючою системою і керованим об'єктом, що вимагає від керованої системи виконання певної дії для забезпечення цілеспрямованості та (або), організованості керованих процесів.

Органом, що формує політику, яка впливає на вищу освіту, є спільна рада, до складу якої входять Міністр освіти країни та Міністри, відповідальні за вищу освіту з автономних співтовариств по всій країні. Цей орган, що формує політику, називається *Conferencia General de Política Universitaria*. Для нашого дослідження ми будемо використовувати переклад «Генеральна конференція міністрів з формування політики в університетах».

На додаток до ради, згаданої нами вище, існує рада, сформована переважно з адміністраторів університетів, яка називається *Consejo de Universidades* або, українською «Рада університетів». «Рада університетів» є дорадчим органом і включає президентів або ректорів університетів як державних, так і приватних університетів, а також Міністра освіти країни. Органічні (єдині) закони про вищу освіту LOU (2001) та LOMLOU (2007) визначають обов'язки цієї ради.

Національні ради - «Рада університетів» та «Генеральна конференція міністрів з формування політики в університетах», про які йшлося вище, є частиною загальної організації та управління системою вищої освіти в Іспанії. Існує також ряд додаткових органів на місцевому, регіональному та національному рівнях, які займаються питаннями регулювання діяльності ЗВО [245, с. 309].

За даними джерел, сьогодні іспанська система вищої освіти включає 50 державних університетів та 33 приватні заклади. Більшість державних університетів (48 із 50) фінансуються з автономних співтовариств, де вони

географічно розташовані. Лише два державні заклади вищої освіти залежать фінансово насамперед від Міністерства освіти, культури та спорту.

Система освіти в Іспанії знаходиться під контролем Міністерства освіти і науки, проте завдяки Єдиному закону про статус навчальних центрів (LOECE, 1980 р.) починається реорганізація національних освітніх систем й запроваджується практика залучення суспільства до обговорення ідей, які можуть бути корисними для прийняття державних рішень стосовно майбутніх реформ. Відомо, що існують 2 провідні партії в країні, які мають вплив на прийняття законів. Це – Народна партія (PP) та Іспанська соціалістична робоча партія (PSOE) [191, с. 396]. Проте, саме Народна партія допомогла в ухваленні трьох нових законів через вплив на іспанський парламент. Тож, XXI століття Іспанія зустріла з трьома новими законами, серед яких: Єдиний закон про університети (2001 р.), Єдиний закон про кваліфікації і професійну підготовку (2002 р.), Єдиний закон про якість освіти (2002 р.). Ця тріада законів була запроваджена Іспанією у період входження до загальноєвропейського освітнього простору. Пріоритетним напрямом освітніх реформ у цей період стало створення умов для забезпечення доступності якісної освіти. У зв'язку з цим «Єдиний (органічний) закон про якість освіти» (LOCE) від 2002 р. підтвердив, що забезпечення безкоштовної освіти в різних регіонах має стати гарантією права на освіту.

Реформування системи освіти у цьому напрямі продовжується і сьогодні. У динамічному розвитку системи освіти Іспанії умовно можна виділити два взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи: інституційно-демократичний (кінець 70-х рр. – початок 90-х рр. XX ст.) та інтегруючий (з кінця 90-х рр. XX ст. – по теперішній час) [148, с. 20]. Інституційно-демократичний характеризується такими прогресивними рисами: демократизація доступу до освіти (державна безкоштовна освіта, будівництво шкіл, визначення умов участі соціальних партнерів в освіті); інституціоналізація попиту освіти. Інтегруючий – інтеграцією у загальноєвропейський освітній простір.

З входженням Іспанії до єдиного європейського освітнього простору виникає необхідність створення системи забезпечення якості іспанської вищої освіти, сумісної з європейськими системами. Конституція Королівства Іспанії, яка увібрала в себе найкращі національні традиції і сучасні загальноєвропейські підходи, засновані на Болонському процесі, доповнюється пакетом спеціальних нормативних актів, які деталізують напрями подальшого розвитку країни в питаннях освіти. Проте нормативна база для введення нової моделі навчання у ЗВО відповідно до критеріїв Болонського процесу почала формуватися в Іспанії поступово. Так, у 2003 році був прийнятий Королівський указ про застосування кредитів ECTS; в 2004 році - Указ про єдиний європейський додаток до дипломів бакалавра і магістра, в 2007 році – Указ про впровадження нових циклів навчання: першого (чотирирічного – grado), другого (дворічного – master), третього (дворічного – doctorado) [43].

Болонська реформа та приєднання Іспанії до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) у свій час супроводжувалось полемікою: ці процеси викликали чимало протестних настроїв у студентів, які супроводжувалися демонстраціями [43]. Це пояснюється відсутністю участі суспільства й безпосередньо головних учасників освітнього процесу в обговоренні й донесенні актуальної інформації щодо важливих питань й сутності майбутніх реформ.

У 2009 році на загальноєвропейській конференції, яка відбувалася у бельгійському місті Льовен, були репрезентовані дані доповіді, у якій оцінювався рівень розповсюдження основних критеріїв ЄПВО. Іспанія отримала відмітку 4 з 5 (у 2007 році – 3,5, а у 2005 – 2,5) [189]. Варто підкреслити, що таких результатів Іспанія досягла не дивлячись на те, що за деякими характеристиками була віднесена до числа «запізнілих» країн. Наприклад, Україна випереджала Іспанію у визнанні кваліфікацій у вищій освіті згідно з Лісабонською конвенцією. Україна підписала цей документ у 1999 році, в той час як Іспанія лише у травні 2009 р.

У 2010 році на черговій конференції у Відні була представлена доповідь «Болонський процес та вища освіта Європи». У рамках доповіді були представлені «національні відхилення» від стандартів болонської освітньої моделі. Експерти зауважили, що багато країн не дотримуються рекомендованої схеми навчання у форматі 4+2. У свою чергу в Іспанії переважає мішана схема навчання – 4+1 або 4+2 (в залежності від спеціальності). Також ця конференція була присвячена не менш важливому питанню підбиття підсумків та входження до нового етапу (до 2020 р.). Іспанія, виконуючи роль голови ЄС, відзначила головним – збереження доступності вищої освіти для всіх прошарків суспільства; важливість міжнародного обміну всередині європейського простору й необхідність глобального діалогу між студентством з різних регіонів світу.

Тепер розглянемо у який спосіб вирішується проблема забезпечення якості освіти в Іспанії. У цьому контексті для нашого дослідження є важливим врахування того факту, що Іспанія є державою, яка складається з автономних регіонів. Саме тому загальні закони, що приймаються іспанським парламентом і діють у всіх регіонах, виступають у якості «рамкових», що регламентують поділ повноважень між центральним державним апаратом та регіонами у кожному конкретному випадку. Це «рамкове» законодавство має статус «органічного закону» (найвищий юридичний рівень після конституції).

Забезпечення якості освіти стало актуальним та важливим питанням та проблемою для закладів вищої освіти Королівства Іспанія. За останнє десятиліття ЗВО Іспанії зазнали серйозних трансформацій і викликів у процесі узгодження своїх програм і пропозицій щодо рівня відповідності стандартам Європейського простору вищої освіти, а також стосовно відповідності критеріям, встановленим Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Залучення уряду та управління ЗВО, контроль вищої освіти в Іспанії значно відрізняється від інших країн Європейського простору вищої освіти. Як вже було нами зазначено вище, система освіти в Іспанії знаходиться під

контролем Міністерства освіти, культури та спорту (Ministerio de Educación Cultura y Deporte). Проте існує ще кілька учасників, які здійснюють зовнішній контроль над ЗВО в Іспанії: король Іспанії, до компетенції якого входять підпис законодавчих актів та королівських указів; центральна влада, яка має повноваження щодо того, що відбувається у системі вищої освіти; національний уряд, який здійснює контроль через законодавчі акти та загальнонаціональні закони, які мають вплив на ЗВО по всій Іспанії. При Міністерстві існують Секретаріат освіти (Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades) та Генеральний секретаріат університетів (Secretaría General de Universidades); кожен з цих суб'єктів має відповідних посадових осіб, які виконують конкретні обов'язки щодо ЗВО [233, с. 145].

Королівство Іспанія має 17 *Comunidades Autónomas* або автономних співтовариств, такі як Андалусія (Andalucía), Арагон (Aragón), Астурія (Asturias), Балеарські острови (Islas Baleares), Країна Басків (País Vasco), Канарські острови (Canarias), Кантабрія (Cantabria), Кастилія і Леон (Castilla y León), Кастилія-Ла Манча (Castilla-La Mancha), Каталонія (Cataluña), Екстремадура (Extremadura), Галісія (Galicia), Ріоха (La Rioja), Мадрид (Comunidad de Madrid), Мурсія (Región de Murcia), Наварра (Navarra) та Валенсія (Comunidad Valenciana).

Зазначені нами автономні співтовариства мають спеціальні повноваження відповідно до законодавства щодо своїх місцевих університетів. Уряди цих автономних співтовариств також зацікавлені системою вищої освіти. Враховуючи той факт, що автономні громади фінансують державну вищу освіту, регіональні уряди також мають повноваження щодо своїх закладів. Регіональні парламенти приймають закони щодо університетів своєї області. Обсяг державного контролю варіюється від регіону до регіону, але регіональні уряди несуть значну відповідальність за якість університетів і можуть бути залучені різними способами, наприклад, створюючи нові програми, виключаючи програми або вирішуючи, чи варто

підтримувати конкретні дослідження та інновації. У деяких випадках ці обов'язки делегуються регіональним міністром, який відповідає за вищу освіту в конкретному регіоні країни. Університети також мають внутрішню структуру управління, і зазвичай її очолює ректор [214, с. 590].

Законодавство LOU (2001 р.) передбачає створення механізмів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Закон конкретно передбачає створення національного агентства з акредитації та визначає його статут. У розділі V Органічного (єдиного) закону університетів зазначено, що агентство буде називатися Національне агентство з оцінки якості та акредитації (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA*) [227]. Законодавство поклало на ANECA обов'язок гарантувати якість університетської системи Королівства Іспанія.

На сьогоднішній день Національне агентство з оцінки якості та акредитації Іспанії, ANECA, є автономним органом, метою якого є забезпечення зовнішнього забезпечення якості іспанської системи вищої освіти та сприяти її постійному вдосконаленню шляхом оцінювання, сертифікації та акредитації [204].

Серед основних компетенцій агентства виокремимо найважливіші:

- сприяння вдосконаленню навчальної, наукової та управлінської діяльності університетів;
- допомога у вимірюванні ефективності вищої освіти відповідно до об'єктивних процедур і прозорих процесів;
- надання органам державної влади відповідної інформації для прийняття рішень;
- інформування суспільства про досягнення цілей у діяльності університету.

У 2003 році Агентство стало членом Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA); у 2008 році воно приєдналось до Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти (EQAR); а в 2010 році – стало першою європейською агенцією, яка дотримується Керівних принципів

належної практики Міжнародної мережі агентств із забезпечення якості вищої освіти (INQAAHE).

Національним агентством з оцінки якості та акредитації Іспанії було розроблено та опубліковано Стратегічний план на 2019-2022 рр., цілі якого слугували основою для розвитку планів агентства у майбутньому. Так, серед основних цілей було виокремлено:

- сприяти просуванню якості іспанської університетської системи (шляхом ефективного впровадження різних програм оцінювання якості вищої освіти та забезпечення належного відбору експертів для оцінювання;

- оптимізація візуалізації діяльності Агентства на національному та міжнародному рівнях (за допомогою залучення учасників освітнього процесу до програм оцінювання та акредитації; та збереження присутності ANECA у міжнародних органах з метою посилення інтернаціоналізації іспанської вищої освіти);

- поширення місії Агентства та ролі, яку воно відіграє для університетської системи в суспільстві (через сприяння отриманню знань про якість іспанської університетської системи шляхом розповсюдження звітів та даних про різні процеси, які вона виконує; посилення зовнішньої комунікації, охоплення ЗМІ та суспільства об'єктивною інформацією з метою формування довіри; а також покращення внутрішньої комунікації, яка надає корисну та наскрізну інформацію для різних підрозділів);

- ефективне керування ресурсами задля внеску у покращення ANECA (шляхом оптимізації системи управління якістю та постійним удосконаленням Агентства та зміцнення людської команди ANECA, сприяння її розвитку, мотивації та ефективності).

Деякі з зазначених нами вище автономних співтовариств створили власні «регіональні» організації із забезпечення та моніторингу якості вищої освіти у своєму регіоні. Університети, розташовані в автономних спільнотах, які не створили власної організації з акредитації, підпорядковуються безпосередньо ANECA. Тож, унаочнимо організації у таблиці:

Таблиця 2.1

Регіональні агентства забезпечення якості вищої освіти Королівства Іспанії (Складено автором роботи)

1. Андалузьке агентство знань – Напря́м оцінювання та акредитації, <i>Agencia Andaluza del Conocimiento – Dirección de Evaluación y Acreditación</i> , AAC-DEVA
2. Агентство університетської якості та перспектив Арагона, <i>Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón</i> , ACPUA
3. Агентство забезпечення якості університетів Балеарських островів, <i>L'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears</i> , AQUIB
4. Агентство якості баскської університетської системи, <i>Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia</i> , UNIBASQ
5. Канарське агентство якості університету та оцінювання освіти, <i>Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa</i> , ACCUEE
6. Агентство забезпечення якості університетської системи в Кастилії й Леоні, <i>Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León</i> , CSUCYL
7. Каталонське агентство забезпечення якості університетської освіти, <i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya</i> , AQU Catalunya
8. Агентство забезпечення якості системи галицьких університетів, <i>Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia</i> , ACSUG
9. Мадридський фонд знань, <i>Fundación para el Conocimiento Madri+d</i> , FCM [знак “+” – частина офіційної назви]
10. Валенсійське агентство оцінки та перспективи, <i>Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva</i> , AVAP

Варто акцентувати увагу на тому, що узагальнені нами регіональні агентства відповідають за забезпечення якості університетської освіти у своєму регіоні, у той час як національне законодавство визначає межі «спільних» обов'язків регіональних агентств та ANECA. Відносини між ANECA та регіональними акредитаційними агентствами регулюються Єдиними (Органічними) законами LOU (2001) та LOMLOU (2007 р.). Необхідно зазначити, що деякі науковці вважають, що стандарти окремих регіональних агенцій є вищими та суворішими, ніж стандарти ANECA [176].

Під час дослідження діяльності регіональних агентств нами було виявлено цікавий факт використання саме регіональних мов, а не державної іспанської мови, для офіційних документів, що свідчить про те, що автономні громади пишаються своїми регіональними мовами та зусиллями щодо збереження мовного багатства своєї країни.

Відповідно до статуту, ANECA, як парасолькова організація, несе відповідальність за координацію та співпрацю з зовнішніми організаціями забезпечення якості, створеними й в автономних співтовариствах. Параметри спільної роботи між ANECA та регіональними агентствами визначені в LOMLOU (2007 р.) та відображені в статуті ANECA [178, с. 4]. ANECA несе відповідальність за забезпечення якості не лише університетських ступенів по всій країні, а й тих ступенів, які пропонують або присуджують іспанські університети в іноземних країнах [179, с. 1]. У заяві про місію ANECA вказується, що забезпечення якості системи вищої освіти в країні є її основним обов'язком, і що агентство прагне сприяти вдосконаленню всіх іспанських університетів. ANECA резюмує свою місію так: «Сприяти забезпеченню якості у системі вищої освіти в Іспанії разом з її постійним удосконаленням та покращенням, шляхом керівництва та орієнтації, оцінки, сертифікації та акредитації, сприяючи, таким чином, консолідації з Європейським простором вищої освіти, дотриманню відповідальності перед суспільством через надання незалежної, прозорої та об'єктивної інформації» [180]. Головне при цьому те, що агентство дотримується Європейських стандартів якості вищої освіти.

Здійснене нами дослідження специфіки та особливостей функціонування акредитаційних агентств дало можливість сформулювати висновок про те, що існують значні відмінності між агентствами забезпечення якості вищої освіти в Іспанії. ANECA, безумовно, відрізняється через національну відповідальність та координаційні обов'язки щодо загальної системи забезпечення якості в країні. Проте відмінності регіональних акредитаційних агентств ґрунтуються на кількох факторах, включаючи кількість закладів у кожному регіоні, фінансування, надане місцевою владою, пріоритети регіону,

політичне середовище, місце розташування та культурні фактори, такі як мова. Нижче нами представлена низка прикладів задля розуміння відмінності.

Кількість університетів, підпорядкованих кожному регіональному агентству з акредитації, варіюється від одного закладу до більш ніж десятка університетів. Порівнюючи кількість ЗВО, підпорядкованих кожному агентству, нами виявлено, що до AQUIB, агентства забезпечення якості університетів Балеарських островів, входить лише один університет, на відміну від Мадридського фонду знань (FCM), у сфері відповідальності якого перебувають не менше 15 закладів вищої освіти.

Як зазначалося нами раніше, регіональна влада в автономних співтовариствах має регуляторну юрисдикцію щодо своїх університетів, за винятком питань, чітко визначених в органічних (єдиних) законах LOU (2001 р.) та LOMLOU (2007 р.). Акредитаційні агентства та державні університети в автономних співтовариствах отримують фінансування від місцевого самоврядування та багато в чому підтримуються регіональними органами влади. Тому агентства забезпечення якості, створені автономними співтовариствами, мають різні ресурси. Внутрішня організація та чисельність персоналу варіюється залежно від кількості установ, які входять до сфери їхньої відповідальності [233, с. 149].

Враховуючи той факт, що акредитаційні агентства Іспанії діють виключно у загальних рамках Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), агентства вжили заходів для підтримки незалежних суджень під час своєї діяльності та прийнятті рішень. Прийняті Стандарти та Рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти містять стандарт, який вимагає незалежності: «3.3 Незалежність – Стандарт: Агентства повинні бути незалежними та діяти автономно. Вони повинні нести повну відповідальність за свої операції та результати цих операцій без впливу третьої сторони» [202, с. 18].

Акредитаційні агентства Іспанії роблять акцент на своєму незалежному статусі у своїх звітах. Усі агентства мають певні правила та процедури, що

забезпечують незалежне судження при прийнятті рішень щодо оцінки та акредитації. Деякі агенції мають додаткові фінансові джерела або власні бюджети та капітальні ресурси. Агентства, як правило, керуються радою директорів або опікунською радою. Ці ради зазвичай включають представників університетів, уряду та громади.

Не зважаючи на те, що агентства забезпечення якості прагнуть підтримувати прозорість та незалежність від уряду, нами виявлено, що у процесах забезпечення якості в Іспанії більшу участь бере саме уряд: органічні закони, LOU (2001 р.) та LOMLOU (2007 р.), та закони, прийняті урядами автономних співтовариств, встановлюють параметри для участі уряду у цьому процесі. Відтак, незалежність органів влади від уряду є питанням, яке викликає інтерес.

Ми переконані, що той факт, що деякі регіональні агентства досягли міжнародного визнання і є членами європейських або міжнародних організацій якості, заслуговує уваги у рамках нашого дослідження. Так, наприклад, агентства забезпечення якості в регіонах Каталонії (AQU), Андалусії (AAC-DEVA), Галісії (ACSUG), Кастилія-і-Леон (ACSUCYL), Країни Басків (UNIBASQ) та Мадрида (FCM) стали членами Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Разом з тим, ANECA, національний акредитатор, також є членом ENQA [197].

Іншим прикладом є всесвітня організація із забезпечення якості – Міжнародна мережа агентств із забезпечення якості вищої освіти (INQAAHE), яка включила в якості повноправних членів регіональні агентства Андалусії (AAC-DEVA), Країни Басків (UNIBASQ) і Каталонії (AQU). Між іншим, ANECA також є повноправним членом INQAAHE [219].

Деякі регіональні акредитаційні агентства визнані Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR), серед яких: Каталонія (AQU), Андалусія (AAC-DEVA), Галісія (ACSUG), Кастилія-і-Леон (ACSUCYL), Країна Басків (UNIBASQ) і Мадрид (FCM). Цей європейський реєстр включає агентства з акредитації вищої освіти, які прийняли європейські

принципи забезпечення якості та продемонстрували задовільну відповідність стандартам та рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Національний акредитатор Іспанії ANECA також визнаний EQAR [201].

Більшість регіональних агентств була заснована між 2001 і 2005 роками, після прийняття Органічного (єдиного) закону університетів (LOU, 2001). Виняток становить лише Каталонське агентство забезпечення якості університетської освіти (AQU), яке було першим агентством щодо забезпечення якості освіти в Іспанії та існувало ще до початку Болонського процесу в Європі. Агентство було сформовано як консорціум з якості університетської системи в 1996 році, а згодом змінило свою назву на поточну AQU Catalunya [184].

Усі проаналізовані нами вище агентства щодо забезпечення якості сформували єдину національну структуру, яка включає регіональні акредитуючі агентства та національне агентство ANECA. Ця структура отримала назву: Іспанська мережа університетських агентств якості (*Red Española de Agencias de Calidad Universitaria*, **REACU**), її створення відбулося в 2006 році. Потреба у співпраці та взаємному визнанні була центральною у формуванні REACU. Університети Іспанії зазнали безпрецедентних змін в результаті прийняття європейських рамок та європейських стандартів і процесів забезпечення якості. Болонський процес та Органічний (єдиний) закон університетів (LOU, 2001) спричинили широку реформу навчальних програм. Агентствам забезпечення якості довелося синхронізувати свої процеси та гарантувати, що установи, які підпорядковуються їм, вирішують проблеми, з якими стикаються [172].

У статуті REACU зазначені її цілі: «Основні цілі REACU включають сприяння співпраці між іспанськими університетськими агентствами забезпечення якості та сприяння створенню умов для взаємного визнання рішень... і буде діяти як форум, на якому будуть запропоновані та розроблені стандарти, процедури та керівні принципи...» [249]. Ця організація агентств із

забезпечення якості й сьогодні продовжує відігравати важливу роль у співпраці, оскільки включає представництво регіональних акредитаційних агентств [172].

Також існують інші впливові організації, наприклад, Конференція президентів університетів (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, CRUE), яка змінила свою назву на «CRUE Universidades Españolas». Ця асоціація, яка була утворена президентами університетів, представляє всі ЗВО Королівства Іспанія, державні та приватні. CRUE стверджує, що її головна роль полягає в тому, щоб бути голосом іспанських університетів на національному та міжнародному рівнях. CRUE є представником академічної спільноти у відносинах з центральним урядом, Міністерством освіти та національними акредитаторами. Організація координує дії, пов'язані з політикою вищої освіти та спільними інтересами іспанської університетської системи [192].

Іспанське законодавство в галузі освіти дає досить чіткі вказівки щодо характеру та змісту контрольних дій з боку держави та суб'єктів освітньої діяльності. Так, контроль та оцінка роботи поширюється на всю сферу освіти, що діє відповідно до положень Єдиного закону про якість (LOCE, 2003 р.), та включає процес оцінки успішності здобувачів освіти, діяльності викладачів, роботи навчальних центрів, а також функції інспекції щодо органів з управління освітою. Державні органи з освіти, у межах, встановлених статтею 97 цього Закону, здійснюють загальну діагностичну перевірку, мета якої полягає у встановленні ступеня набуття здобувачами освіти базових знань і навичок, передбачених цим рівнем навчання. Подібна перевірка не має навчально-академічної цінності та служить лише інформаційно-орієнтовними цілями для керівництва навчальними закладами, для викладачів, здобувачів освіти та їхніх сімей.

В Єдиному законі про якість освіти (LOCE, 2003 р.) є положення про те, що мають забезпечуватися гарантії права на освіту тим, хто не може відвідувати освітні установи регулярно. Це є показником якості освіти теж,

тому необхідно створити спеціальну систему дистанційного навчання. На сьогоднішній день в Іспанії існують платформи онлайн навчання (наприклад, Open UGR), он-лайн університети, університети дистанційного навчання, такі як UNED (Університет дистанційної освіти), UOC (Відкритий он-лайн університет Каталонії), UNIR (он-лайн університет) та інші. Закон «LOCE» підкреслює, що влада в сфері освіти повинна забезпечувати приватне право на якісну освіту, особливо для мешканців сільської місцевості, надаючи для цього всі необхідні матеріальні ресурси та викладацький персонал.

За даними на 2020/2021 навчальний рік в Іспанії зареєстровано 1,8 млн. студентів, 3,1 % яких складають іноземні студенти. При стабілізації кількості студентів денної форми навчання зростає кількість тих студентів, які отримують вищу освіту за допомогою заочної форми навчання. Так, наприклад, на 2018 рік контингент Відкритого університету Каталонії (UOC) складав 70 274 тис. студентів. Загальна чисельність студентів UNED (враховуючи головний кампус в Мадриді та 60 філіалів в Іспанії) складає 260 000. Більше того, UNED має 20 філіалів за кордоном. Також UNIR та UDIMA поповнили ряди закладів вищої освіти у формі заочного навчання в Іспанії.

Важливий аспект доступності вищої освіти, який є складовою забезпечення якісної освіти, забезпечується шляхом запровадження механізмів визнання кредитів, здобутих студентами на попередніх етапах навчання в інших секторах освітньої системи, а також розвитком служб підтримки освітньої діяльності студентів. Так, наприклад, в он-лайн університеті UNIR впродовж повного процесу, від реєстрації до складання іспиту, за студентом закріплюється персональний тьютор, який виконує консультативні, керівні та особисті функції. Стосовно питання визнання кредитів, то в UNIR є наступна процедура: якщо студент вже навчається в іншому закладі вищої освіти, він може попросити визнати мінімум 30 кредитів ECTS. Визнання є платним (запит коштує 28 євро, кожне визнання – 12 євро). ECTS допомагає у розробленні, описі та реалізації освітніх програм, дає змогу

інтегрувати різні види освітньої діяльності в контексті навчання впродовж життя та сприяє мобільності студентів, полегшуючи процес визнання кваліфікацій та періодів навчання.

Підготовка спеціалістів згідно болонської моделі навчання забезпечує для іспанських ЗВО можливість активного обміну студентами з університетами європейських країн у рамках програми Erasmus+. Міжнародна мобільність сприяє налагодженню культурного діалогу, розширенню кругозору, формуванню таких компетентностей, як загальна (здатність спілкуватися з науковою спільнотою іноземною мовою; здатність здійснювати комплексні дослідження із застосування сучасних ІКТ) та спеціальна (здатність демонструвати фахові знання; здатність до наукової комунікації для здійснення міжнародного співробітництва та обміну науковим досвідом; здатність до публічного виступу на міжнародних конференціях та семінарах). Окремо варто виділити можливість користування міжнародною базою даних та електронних ресурсів, що допомагає організувати й здійснити власне дослідження згідно європейських стандартів. Під час навчання у рамках програми Erasmus +, за кожним учасником освітнього процесу закріплюється тьютор та координатор задля вирішення як наукових, керівних, так й консультативних, особистих питань. У зв'язку з розповсюдженням пандемії COVID-19, значна кількість консультацій, зустрічей, конференцій та семінарів проходять у форматі он-лайн за допомогою навчальних сервісів, що значно полегшувало процес навчання, дозволило зекономити час, робило навчання доступним з будь-якої частини світу, при цьому не мало негативного впливу на якість освітнього процесу.

Таким чином, академічна мобільність допомагає зануритися у процес навчання з урахуванням культурних та економічних особливостей країни, сприяє закріпленню міжнародних зв'язків та співробітництву. Саме академічна мобільність є вектором підвищення якості освіти і науки в Україні відповідно до міжнародних освітніх стандартів та збільшення інтелектуального потенціалу країни.

Працевлаштування є наступним показником якості освіти. Багато приватних університетів Іспанії пишаються високим показником працевлаштування своїх випускників, оскільки після проходження навчання майже 90 % випускників знаходять роботу через півроку після випуску. Про це свідчать дані на форумі працевлаштування, які є у закладів вищої освіти, в яких беруть участь різні державні підприємства та структури.

Слід зазначити низку прогресивних характеристик іспанського освітнього законодавства: соціальна доступність; виховання громадянської відповідальності; активна участь різних груп та верств суспільства у роботі навчальних центрів; прийняття концепції освіти як безперервного процесу; гнучкість системи освіти; визнання праці та ролі викладачів як основного фактора покращення якості навчання; створення для учнів умов, що розвивають їхню віру у власні здібності, повноваження та ініціативу; проведення інспекцій та оцінки якості роботи системи навчання з урахуванням її структури та організації навчально-педагогічної роботи та ін.

Аналіз проблем, пов'язаних з темою дослідження, дозволяє стверджувати, що поняття «якість освіти» має складну, багатогранну та багатоаспектну структуру. У цілому дослідники сходяться у твердженні, що якість освіти свідчить про ступінь повноти задоволення потреб клієнтів та запропонованих послуг можливим їх сегментаційним групам. Ми у своєму дослідженні виходили з того, що якість освіти – це багатокомпонентна категорія, зміст якої обумовлено позиціями суб'єктів освітнього простору, найбільш суттєві з яких фіксуються в освітніх стандартах.

Якість освіти на даний час і на найближче десятиліття стала ключовою проблемою світової освіти у зв'язку з безпрецедентністю ситуації, що склалася. Освіта сьогодні не відповідає вимогам часу, є неспроможною по відношенню до нестабільного світового порядку та світових проблем. Крім того, у всьому світі спостерігається стале падіння якості освіти.

Якість освіти значною мірою визначається ефективністю управління освітніми системами та установами у системі безперервної освіти. Управління

є тим компонентом, який у вирішальній мірі визначає якість функціонування та розвиток освітньої системи у всіх напрямках. Відмінною особливістю боротьби за якісну освіту у досліджуваних країнах останні 10-15 років стало прагнення вести її шляхом взаємного обміну досвідом; колективними зусиллями в умовах потужних інтеграційних процесів в суспільствах і в освіті.

Спрямованість фінської, шведської та іспанської систем освіти направлена на формування якостей особистості, наділених ініціативністю, відповідальністю, підприємливістю, господарністю, мобільністю, творчими здібностями, є надзвичайно важливим пріоритетом для формування системи управління якістю освіти, що відповідає вимогам сучасного періоду розвитку людства. Вивчення динаміки розвитку освітньої системи Іспанії, Швеції та Фінляндії може слугувати корисним досвідом для управління якістю освіти в Україні за умови акцентування уваги ролі держави у цьому процесі.

2.3. Особливості забезпечення якості освіти дорослих у країнах Європи

Варто зауважити, що в системі неперервної освіти освіти дорослих у європейських країнах приділяється особлива увага. Якщо в Україні освіта дорослих включає в себе підвищення кваліфікації у різний спосіб на рівні інституцій та поза їх межами, яке не завжди є добровільним, а частіше примусовим процесом з боку організації чи роботодавців, то у країнах Європи роль освіти дорослих є інакшою. На противагу української точки зору стосовно освіти дорослих, країни Європи активно розвивають та удосконалюють систему післядипломної освіти (зокрема отримання другої і третьої освіти) та освіти для людей похилого віку. Тут освіта дорослих продовжує надавати знання та ноу-хау, а також простір для розвитку демократії, може сприяти набуттю низки корисних навичок та цінного досвіду, тематичне охоплення яких є багатоаспектним: від розвитку базових умінь до вивчення мов; від хобі-курсів до здобуття нової професії; від сімейного навчання до занять, присвячених питанням здоров'я тощо.

Саме освіта дорослих є головним інструментом щодо успішного протистояння тим викликам, з якими стикається Європа в наш час. Наприклад, безробіття серед молоді, ширше використання новітніх технологій, міграційна та демографічна ситуація, потік біженців через війну, кліматичні зміни та екологічні проблеми – саме тут освіта дорослих може запропонувати способи рішення багатьох зазначених нами проблем, що буде на користь не тільки окремим учасникам, а й суспільства та економіки в цілому. Саме тому, якісній освіті дорослого населення відводиться важлива роль у сучасному світі, оскільки вона грає ключову роль у досягненні єдиної, мирної Європи, яка спроможна успішно справлятися з викликами майбутнього. Саме симбіоз глобальних стратегій європейських країн, які направлені на покращення освіти дорослих у системі неперервної освіти є важливим та цінним для нашого дослідження з метою виокремлення як позитивних, так й негативних моментів з метою їхнього врахування та впровадження у національну систему неперервної освіти.

Фінська система освіти та навчання дорослих є результатом історичного процесу. На підвищення рівня освіти та навчання дорослих вплинули зміни в суспільстві, такі як підвищення стандартів, необхідних для виконання службових завдань, зміна економічної структури та міграція із сільської місцевості в міську. Очевидним є той факт, що потреба в безперервній освіті та навчанні постійно зростає.

Згідно з останнім звітом Європейської комісії Eurodice за 2021 р., рівень залученості дорослих осіб (віком 25–64 років) до навчання становив 29 % у 2019 році [205]. Цей показник є доволі високим, враховуючи прохідний поріг у 15%.

Фінська система освіти дорослих регулюється відповідними законами, а саме: Конституцією Фінляндії (2000 р.), Законом про професійне навчання дорослих (1998 р.), Законом про неформальну освіту дорослих (набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 р.), Законом про матеріальну

підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Законом про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.) тощо.

Завданням політики освіти дорослих є забезпечення доступності та компетентності робочої сили, забезпечення освітніх можливостей для всього дорослого населення, зміцнення соціальної згуртованості та рівності. Політика в галузі освіти дорослих підтримує зусилля щодо продовження трудового життя, підвищення рівня зайнятості, підвищення продуктивності, посилення мультикультурності та створення умов для навчання протягом усього життя [205].

Освіта дорослих охоплює професійне навчання та загальну освіту, а також формальне, неформальне та інформальне навчання.

Так, система професійного навчання декларується Законом про професійну освіту та навчання. У 2019 р. Світ побачив новий закон, центральним завданням якого є запровадження двох основних підходів у навчанні дорослих: підхід, який є орієнтованим на результат навчання та клієнтоорієнтований підхід [269].

Найважливіші та основні принципи освітньої політики Фінляндії, на нашу думку, визначено Конституцією Фінляндії: рівноправність в отриманні освіти незалежно від статі, місця проживання, національності; принцип ціложиттєвого навчання [58].

Професійне навчання дорослих можна поділити на середню та додаткову професійну освіту. Середня професійна освіта орієнтована на отримання сертифікату, у той час як додаткова професійна освіта може припускати отримання сертифікату, а може й не мати цього на меті.

Провайдерами професійної освіти у Фінляндії є: заклади, що надають професійну освіту та навчання; центри професійної освіти дорослих (фінською: ammatillinen aikuiskoulutuskeskus, шведською: yrkesutbildningscentrum); центри додаткової освіти університетів; політехнічні інститути; інші комерційні організації.

Загальна освіта дорослих включає загальну старшу середню школу для дорослих та ліберальну освіту дорослих. Загальні загальноосвітні школи для дорослих – це заклади, призначені, в основному, для працюючих за наймом дорослих, які бажають отримати базову освіту або опанувати програму загальної середньої освіти.

Формальна освіта дорослих здійснюється в основному через університетську систему та професійні школи, які фінансуються державою. Навчальні заклади пропонують велику різноманітність курсів та програм для дорослих на всіх рівнях формальної освіти.

Неформальне навчання представлено у вигляді ліберальної освіти дорослих, метою якої є надання дорослим можливості займатися саморозвитком без кваліфікаційних або професійних цілей. Отримання такого виду освіти не передбачає отримання сертифікатів. Навчальними закладами, які пропонують ліберальну освіту дорослих, є: народні середні школи (фінською: kansanopisto, шведською: folkhögskola), центри освіти дорослих (фінською: kansalaisopisto, шведською: medborgarinstitut), навчальні центри (фінською: opintokeskus, шведською: studiecentral), літні університети (фінська: kesäyliopisto шведська: sommaruniversitet) та спортивні інститути (фінською: liikunnan koulutuskeskus швед. Idrottsutbildningscenter).

При Міністерстві освіти та культури Фінляндії успішно функціонує Рада з навчання впродовж життя (the Council for LLL), до повноважень якої входять питання кореляції освіти та праці, а також забезпечення умов для навчання впродовж життя та розвитку освіти дорослих.

У грудні 2021 р. було здійснено структурні реформи у галузі освіти Фінляндії та визначено шляхи просування освіти до 2040-х рр. Ці реформи є актуальними для формальної та неформальної освіти. Реформа пропонує заходи щодо розвитку освіти від ранньої до безперервної освіти дорослих [238].

Зміни, які пропонує ця реформа, передбачають:

- розширення можливостей для перепідготовки, продовження професійного розвитку та навчання за професійною спеціалізацією протягом усього трудового життя;

- розвиток стажування як каналу перекваліфікації та освіти дорослих, а також надання гнучких можливостей для навчання ЗВО;

- розвиток навчальних відпусток та матеріальної допомоги дорослим;

- покращення можливостей навчання під час пошуку роботи тощо.

Каталізаторами усіх цих змін є такі чинники: попит на висококваліфікованих працівників; демографічні зміни; імміграція.

Окремої уваги заслуговує пропозиція Уряду Фінляндії щодо можливості впровадження нової платформи цифрових послуг, оскільки цифрові сервіси сьогодні є невід'ємною частиною сучасності [237]. Платформа Job Market матиме на меті спрощення та прискорення процесу, з одного боку, пошуку потенційними робітниками роботи, а з іншого боку, пошуку кваліфікованих працівників роботодавцями. Задля цього платформа Job Market використовуватиме штучний інтелект.

Окреслені нами інноваційні реформи остаточно будуть запроваджені у 2022 – 2023 рр.

Аналізуючи фінансування системи освіти дорослих, встановлено, що понад 7 % основних витрат Міністерства освіти та культури Фінляндії виділяється на освіту дорослих. З цієї загальної суми близько 40 % витрачається на професійну освіту дорослих; $\frac{1}{4}$ суми спрямована на освіту дорослих, яка надається ЗВО; п'яту частину суми витрачають на розвиток ліберальної освіти дорослих; близько 5 % – на розвиток освіти дорослих і навчання впродовж життя для педагогічних кадрів [205].

Освіта дорослих має глибокі коріння та традиції також і у Швеції. Як зазначає Л. Лук'янова у своєму дослідженні, з 1960-х рр. Швеція має високий рейтинг серед західних країн у визнанні ролі освіти дорослих. Державна система освіти дорослих започаткована у середині 1970-х рр. на основі традиції ліберальних досліджень освіти дорослих і освітніх ініціатив [72, с.

70]. Згідно зі звітом Європейської комісії Eurydice 2015 «Освіта та навчання дорослих у Європі», Швеція має найвищу частку дорослих, які залучені до освіти та навчання в Європі [46].

На законодавчому рівні система освіти дорослих Швеції регулюється Законом «Про освіту» (2010 р.), Законом «Про школу» (2010 р.), Законом «Про державні субсидії для вільної освіти дорослих» (1991 р.), «Декретом про урядові субсидії освіти дорослих» (1991 р.) [74, с. 71], оскільки окремого закону про освіту дорослих немає.

Мета освіти дорослих (*vuxenutbildning*) полягає в тому, щоб допомогти дорослим доповнити свою освіту, зміцнити позицію особистості в соціумі та в трудовому житті.

Загалом система освіти Швеції, як у багатьох країнах Європи, поділяється на формальну, неформальну та інформальну. Так, формальна система освіти для дорослих має на меті дати дорослим можливість доповнити освіту відповідно до своїх індивідуальних потреб і включає такі компоненти:

- муніципальна освіта дорослих на рівні обов'язкової та старшої середньої школи;
- спеціальна освіта для дорослих (*särskild utbildning för vuxna, sÄrvux*);
- навчання шведської мови для іммігрантів (*svenskaundervisning för invandrare, sfi*) [205].

Кожен з цих складників унормовується відповідним законом. Зокрема, базова освіта дорослих регулюється Законом «Про освіту» від 01 липня 2011 р.

Законодавство ґрунтується на правах, і кожна доросла особа віком від 20 років має право на освіту, еквівалентну обов'язковій школі та старшій школі. Метою державної системи освіти для дорослих є зміцнення позицій здобувачів освіти на ринку праці та посилення їхньої спроможності брати участь у культурній та політичній діяльності. Якість наданої освіти має бути однаковою незалежно від типу школи та її розташування [205].

Визначальним є той факт, що наприкінці 1980-х рр. Уряд Швеції закликав забезпечити базовою освітою усіх дорослих, які через певні обставини її не

здобули. Це мало на меті сприяти задоволенню освітнього рівня усіх дорослих Швеції та мігрантів задля успішного працевлаштування та забезпечення професією [272, с. 78-79]. Закон зобов'язує муніципалітети забезпечити якісну базову освіту дорослих; більше того, кожен муніципалітет несе відповідальність за забезпечення якісної доступної муніципальної освіти дорослих.

Закон про школу регулює функціонування системи середньої освіти для дорослих. Відповідно, такий різновид освіти забезпечується отриманням відповідних знань та навичок в обсязі гімназії за допомогою тих самих програм та навчальних предметів (окрім фізкультури та естетики). Зокрема спеціальна освіта для дорослих включає в себе організовані курси, які спрямовані на підвищення кваліфікації або отримання нової професії.

Окрім зазначених вище складових формальної освіти, місце має також організація муніципальними органами влади навчання шведської мови для усіх мігрантів, яким виповнилося 16 років [210].

Важливим, з точки зору нашого дослідження, різновидом формальної освіти встановлюємо навчання на ринку праці (*arbetsmarknadsutbildning*), яке здійснюється Шведською державною службою зайнятості (*Arbetsförmedlingen*) і призначене, в першу чергу, для безробітних дорослих, які потребують перепідготовки або підвищення кваліфікації та освіти. Парламент і уряд поставили перед Шведською державною службою зайнятості мету зосередитися на людях, які перебувають на певній відстані від ринку праці і які, наприклад, тривалий час були безробітними.

Розглядаючи відповідність системи освіти дорослих Європейським стандартам та рекомендаціям, маємо виокремити наявність досвіду Швеції в організації доступної освіти для дорослих з відставанням у розумовому розвитку. Навчання у закладах такого типу здійснюється у формі курсів.

Унікальність шведської неформальної освіти дорослих полягає в тому, що майже $\frac{3}{4}$ населення залучені до неперервної діяльності, яка реалізується в гуртках для дорослих (*studiecirklar*) у навчальних асоціаціях (*studieforbund*) та

народних вищих школах (folkhogsskola) і ґрунтуються на добровільності та доступності, забезпечуючи умови для навчання упродовж життя [31, с. 30].

Неформальна освіта дорослих у Швеції забезпечується 9 навчальними асоціаціями та 148 народними вищими школами [74, с. 73].

Завдяки впровадженню «Декрету про урядові субсидії освіти дорослих» (1991 р.) було затверджено автономність кожної навчальної асоціації освіти дорослих, яка самостійно визначає напрямки власної діяльності та зобов'язується брати на себе відповідальність за результат.

Держава надає фінансову підтримку неформальній освіті дорослих з 1912 р. Загальноприйнято, що неформальна освіта має здійснюватися окремо від держави, але фінансуватися за рахунок державних коштів. Усі політичні партії визнають важливість неформальної освіти для шведського суспільства.

Позитивною практикою неформальної шведської освіти є визнання її результатів шляхом отримання сертифікатів та дипломів (за певних умов) [210].

У зв'язку з неминучими процесами та змінами, які сьогодні відбуваються у світі, актуальним є впровадження мобільного навчання. Проте у Швеції це питання практикується ще з 2002 р., коли було створено Національне агентство мобільного навчання. Центральним завданням цієї організації є забезпечення розвитку «освіти впродовж життя», доступної для усіх верств населення, за допомогою стимулювання розвитку мобільної системи освіти дорослих й загальної освіти.

Загалом держава виділяє приблизно 2,5 млрд. шведських крон на підтримку розвитку на функціонування системи освіти дорослих.

Освіта дорослих в Іспанії варіюється від традиційних процесів навчання грамоті та здобуття базової освіти до навчання, що веде до роботи або відпочинку [205]. Метою освіти дорослих є запропонувати людям старше 18 років можливість придбати, оновити, доповнити або розширити свої знання та навички для особистого та професійного розвитку.

Іспанська система освіти дорослих регулюється не окремим законом за цим напрямком, а, у свою чергу, такими Законами про освіту:

- LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) – Закон про загальну структуру системи освіти (1990 р.);
- LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) – Єдиний «органічний» закон про якість освіти (2002 р.);
- LOE (Ley Orgánica de Educación) – Єдиний «органічний» закон про загальну освіту (2006 р.).

Ці закони мають на меті визнати зростаючу важливість навчання протягом усього життя як засобу соціальної згуртованості та соціального розвитку. Наприклад, єдиний «органічний» закон про загальну освіту (LOE, 2006) створив чинну правову основу для функціонування освіти дорослих. Закон окреслив такі цілі:

- надання можливості дорослим здобути базову освіту;
- підвищення професійної кваліфікації або набуття навичок, необхідних для опанування нових професій;
- розвиток особистісних здібностей в комунікативних та міжособистісних стосунках;
- зменшення соціального відчуження шляхом розробки конкретних програм;
- сприяння ефективній рівності прав і можливостей між чоловіками і жінками;
- розвиток права на демократичне громадянство [228].

Забезпечення процесу навчання для дорослого населення країни включає різні види програм, які організовуються органами освіти, органами зайнятості та місцевими органами влади, а саме:

- *органи освіти* пропонують навчання, яке забезпечує отримання дорослим офіційної кваліфікації;
- *органи зайнятості* організовують навчання, спрямоване на перехід до ринку праці. Ці навчальні заходи орієнтовані як на зайнятих, так і на

безробітних, оскільки мета їхньої діяльності – покращити рівень працевлаштування населення країни;

- *місцеві органи влади* відповідають за надання освіти через популярні університети, які пропонують широкий спектр освітніх, навчальних та культурних заходів. Прикладом можуть слугувати такі ЗВО: Університет дистанційної освіти UNED (University of Distance Education), Відкритий он-лайн університет Каталонії UOC (the Open University of Catalonia), он-лайн університет UNIR (the International University of La Rioja) і т. д.

У Законі про загальну структуру системи освіти (LOGSE) уперше було вжито дефініцію «освіта дорослих». Більше того, у цьому законі неперервність окреслено провідним та найважливішим принципом всієї освітньої системи.

Маємо підкреслити, що LOGSE встановив три основні сфери освітньої діяльності дорослого населення:

- інструментальну або основну сферу діяльності, з метою отримання та оновлення базової підготовки та надання доступу до різних рівнів системи освіти;

- сфера діяльності з метою підвищення особистої кваліфікації або здобуття кваліфікації, щоб мати можливість працювати в інших професійних сферах;

- залучення до участі в культурному, економічному, соціальному а інших сферах суспільного життя [228].

Навчання дорослих може здійснюватися в державних навчальних закладах або в приватних організаціях/компаніях, але для цього потрібна спеціальна ліцензія та керівництво Міністерства освіти. В Іспанії запроваджено дві моделі навчання дорослих: очне та дистанційне навчання. Дистанційне навчання особливо заохочується, оскільки воно дає певні переваги для тих, хто живе в сільській та ізольованій місцевості [236]. Аспект доступності освіти для усіх верств населення, зокрема дорослого, незалежно від місця їхнього проживання, є достатньо важливим для розвитку якісної системи освіти.

Важливою ознакою системи освіти дорослих Іспанії є децентралізація освітніх повноважень та підпорядкування урядам автономних регіонів. Відповідно до чинного законодавства система освіти дорослих включає Програми початкової професійної освіти, орієнтовані на тих, хто через певні причини не зміг отримати обов'язкову початкову освіту. За цими програмами дорослі здобувають як загальну, так і професійну освіту [74, с. 45].

Неформальна освіта впроваджується у процесі навчання великої кількості мігрантів та ромських громад, вона часто є інструментом для вивчення іспанської мови як іноземної. Існує значна кількість курсів та програм, метою яких є залучення дорослих до соціальної участі, а також особистісний розвиток. «Іспанська мова для іммігрантів» – це безкоштовні курси іспанської мови, які проводяться в навчальних центрах для дорослих, щоб підтримати інтеграцію іммігрантів, які проживають в Іспанії. Ці курси проводяться вчителями-спеціалістами з використанням спеціального матеріалу, розробленого та опублікованого Міністерством освіти [254].

Узагальнюючи особливості та специфіку забезпечення якості освіти дорослих, висновуємо, що усі три європейські країни мають високий рівень залученості дорослого населення до освіти дорослих. Це свідчить про високу вмотивованість та зацікавленість дорослих людей доповнити набуту раніше освіту, зміцнити власну позицію в соціумі, розширити власні знання й навички для особистісного та професійного розвитку. Маємо акцентувати увагу на тому, що у Фінляндії та Швеції освіта дорослих має належне нормативно-правове забезпечення й регулюється законодавством щодо освіти дорослих, проте іспанська система освіти дорослих не має окремих законів й регулюється Законом про освіту. Досліджувані європейські країни гарантують та забезпечують доступність й рівноправність в отриманні якісної освіти дорослих незалежно від певних соціальних чи політичних чинників, що дозволяє кожній людині бути освіченою на добровільній основі. Провайдерами освіти дорослих є центри професійної освіти, університети, політехнічні інститути тощо. Окремо варто виділити досвід Іспанії у цьому

питанні, яка пропонує 2 форми навчання дорослих: очно та дистанційно. Друга форма здобуття освіти є необхідною для тих, хто проживає у віддалених куточках країни, що ще раз підкреслює, що держава має на меті забезпечити якісною освітою кожного громадянина. Так, наприклад, Іспанія може пишатися університетами дистанційної освіти та on-line університетами, які забезпечують дорослих якісною освітою на рівні зі звичайними закладами освіти. Говорячи про нововведення, не можемо не акцентувати увагу на впровадженні Фінляндією цифрових сервісів, які роблять навчання дорослих простіше й вимагають йти у ногу з часом, опанувавши ІКТ. Швеція, у свою чергу, успішно практикує мобільне навчання.

Актуальним для нашого дослідження, з точки зору імплементації цікавого досвіду, є організація шведськими муніципальними органами влади вивчення шведської мови мігрантами, які досягли віку 16 років; а також забезпечення навчання на ринку праці, в першу чергу для безробітних. Усе це спрямовано на подолання безробіття та зменшення рівня бідності, оскільки опанування шведської мови є необхідною умовою при працевлаштуванні.

Висновки до розділу 2

У другому розділі нашого дослідження вивчено та проаналізовано функціонування систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції, Іспанії. Схарактеризовано структурні елементи національних систем освіт від дошкільної до освіти дорослого населення. На основі схематичного узагальнення систем неперервної освіти трьох країн, можна дійти висновку: У Фінляндії, Швеції та Іспанії усі рівні освіти є безкоштовними для резидентів, а також для тих, хто навчається за програмами, які викладаються фінською, шведською та іспанською мовами. Виняток становлять приватні заклади освіти. Позитивним моментом вважаємо запроваджену обов'язкову дошкільну підготовку задля адаптації дитини та повільного її занурення у шкільну систему. Дев'ятирічна освіта є обов'язковою у системі неперервної освіти

досліджуваних нами країн й характеризується особистісно-орієнтованим підходом й спрямована на отримання практичних актуальних знань.

Важливим, на наш погляд, є відсутність територіальної та соціальної диференціації учнів: освіта доступна для всіх, незалежно від соціального та матеріального стану, а також незважаючи на географічне розташування. Здобувши обов'язкову дев'ятирічну освіту, молодь має змогу або продовжити навчання у гімназіях та ліцеях, або отримати професійну освіту. Проте, за умови, якщо людина з будь-яких причин не має можливості продовжити навчання далі, держава гарантує здобуття подальшої освіти у будь-який час, що підтверджує неперервність циклів навчання у цих країнах, тобто відбувається визнання отриманої раніше освіти.

Окремої уваги заслуговує реформування системи підготовки вчителів у країнах Європи. Держава забезпечує здобуття якісної освіти, високого професійного рівня та постійного удосконалення навичок. Більше того, наприклад, згідно з наказом уряду Фінляндії, до викладання допускаються лише ті, хто має диплом магістра. Отримання цього ступеня передбачає обов'язкове складання певних курсів.

Серед загальних позитивів систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії можна також виокремити наступні аспекти: відповідність навчальних програм реальному запиту ринку праці, тісний взаємозв'язок усіх освітніх ланок, свідоме ставлення до освіти усіх громадян, автономія як викладацького складу, так й закладів освіти, доступність та рівність освіти для кожного, інтернаціоналізація освіти тощо.

Вивчення в рамках нашого дослідження нормативно-правових актів з питань освіти, що діють в Іспанії, Швеції та Фінляндії дає загальне уявлення про шляхи, якими йде процес управління якістю освіти, відображає подібність та відмінність законодавчого регулювання освітньої сфери, в тому числі і в галузі забезпечення та оцінки якості освіти. Подібність виявляється переважно в галузі соціально-демографічних та фінансово-економічних складових якості

освіти, відмінності — у способах та механізмах вирішення, проблем та завдань забезпечення якості освіти.

У розділі окреслено структуру національних агенств забезпечення якості освіти (розділи та підрозділи), проаналізовано специфіку їхньої діяльності. Так, наприклад, у Швеції забезпечення якості освіти регулюється двома державними органами: Радою ректорів університетів Швеції та Шведською радою з вищої освіти університетів та коледжів; у Фінляндії – це Фінська атестаційна рада з вищої освіти. Досвід Іспанії у цьому питанні є вельми цікавим через територіальний устрій цієї країни. Загалом, існує агентство, яке здійснює контроль якості освіти у Королівстві Іспанія, проте у кожній автономній області існує власне регіональні агентства забезпечення якості вищої освіти.

Говорячи про забезпечення якості освіти дорослих у досліджуваних нами країнах, маємо акцентувати увагу на потужному правовому регулюванні цієї ланки освіти. Тут освіта дорослих має окремий блок законів. Схарактеризовано види освіти дорослих та заклади, які її забезпечують. Це дистанційні університети, онлайн університети, приватні організації та компанії, навчальні асоціації, які пропонують гуртки та курси, народні вищі школи, центри освіти дорослих, спортивні інститути тощо.

РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У ПИТАННІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі дослідження проаналізовано тенденції та перспективи подальшого розвитку забезпечення якості неперервної освіти. Увагу акцентовано на рівні залученості дорослого населення щодо участі у неперервній освіті. Проведено опитування серед дорослих людей віком від 25 до 64 років задля виявлення рівня залученості до неперервної освіти в Україні та окреслення тих факторів, які суттєво впливають на рівень залученості дорослого населення до навчання впродовж життя. Означено перспективи творчого застосування ідей фінського, шведського та іспанського досвіду щодо забезпечення якісної неперервної освіти в Україні та показано доцільність впровадження позитивних критеріїв розвитку якісної системи неперервної освіти у вітчизняну систему забезпечення якості освіти впродовж життя.

3.1. Тенденції подальшого розвитку системи якісної неперервної освіти та механізми її забезпечення

Сьогоднішня реальність сучасного суспільства суттєво змінює світоглядну парадигму, й сфера освіти не є винятком. Відомо, що вища освіта – це динамічна система, яка постійно піддається впливу різноманітних чинників та викликів часу, й має оперативно адаптуватися до найсучасніших змін. У світі, який має тенденцію швидко розвиватися, неможливо уявити успішну та реалізовану людину, яка не дбає про особистісний саморозвиток. Так, наприклад, сьогодні люди віком 60+, які досі продовжують професійну діяльність, за часів здобуття первинної освіти не володіли гаджетами, не могли використовувати комп'ютерні технології та інші різновиди цифрового світу в процесі навчання через об'єктивні причини. Проте на зламі століть люди покоління 60-х рр. змушені були зіткнутися з проблемою тотальної комп'ютеризації та цифровізації, без якої професійна діяльність виявилася

неможливою. Тож, оскільки світ стрімко рухається до науково-технічного прогресу, проблема адаптації дорослого населення до повноцінного функціонування стала гострою. Більше того, усвідомлення необхідності створення належних умов для якісного навчання та розвитку дорослого населення, у свою чергу, спонукало до здійснення докорінних змін у всій структурі освіти. У наш час навчання вже не сприймається як певний життєвий етап людини, а перетворюється на інструмент, за допомогою якого людина має можливість реалізовувати себе як особистість в усіх сферах особистісної та професійної діяльності.

Аналіз тенденцій подальшого розвитку системи якісної неперервної освіти є вкрай важливим для нашого дослідження з огляду на можливість спрогнозувати подальший розвиток системи неперервної освіти в Україні на її шляху до єдиного освітнього простору освіти.

Будучи категорією порівняльної педагогіки, тенденція (з лат.-спрямованість розвитку певного явища чи процесу) розуміється нами у контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень як спрямованість руху і як якісні зміни, що відбуваються під час цього руху [120, с. 5].

Необхідність аналізу тенденцій розвитку системи якісної неперервної освіти зумовлена передусім актуальністю проблеми формування позитивного ставлення до навчання впродовж життя, особливо на етапі навчання саме дорослого населення. Гостра увага до цієї проблеми підтверджується тривожною офіційною статистикою, представленою статистичною службою Європейського Союзу (Eurostat) (рис. 3.1).

Участь дорослих у навчанні була одним із орієнтирів стратегічної рамки європейського співробітництва в галузі освіти та навчання до 2020 р. під назвою «Освіта та навчання 2020» (ЕТ 2020). Цей контрольний показник мав на меті охопити в середньому щонайменше 15% дорослих, які беруть участь у навчанні протягом усього життя в ЄС.

Останні результати дослідження робочої групи Європейського Союзу демонструють, що з 2010 р. рівень участі дорослих у навчанні протягом усього життя поступово зростав до 2019 р. з 7,8 % до 10,8 % [141]. Однак у 2020 р. він знизився на 1,6 процентного пункту, зупинившись на 9,2 %.

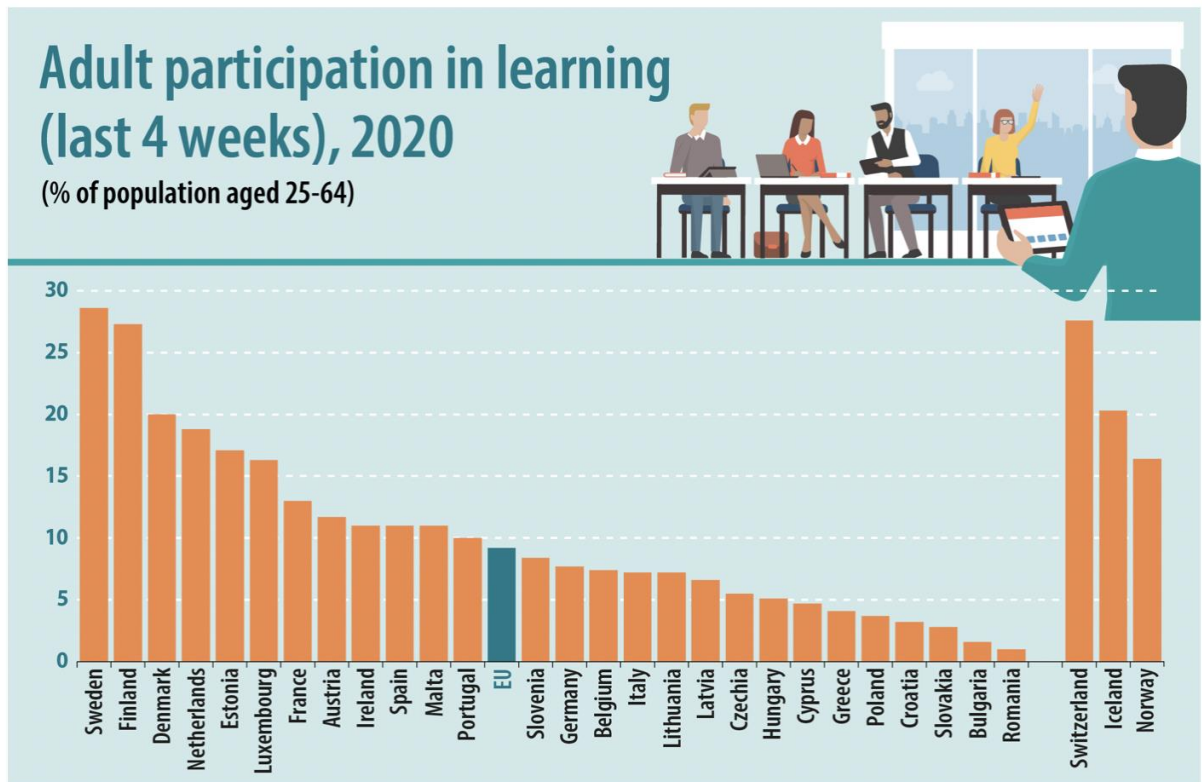


Рис. 3.1. Відсоток участі дорослих віком 25-64 р. у навчанні у країнах Європейського Союзу (за даними 2020 р.) [141].

Рівень участі майже у всіх державах-членах постійно зростав у період з 2010 по 2019 рр., за винятком Данії, Словенії, Кіпру, Іспанії, Польщі та Румунії. Ця тенденція змінилася між 2019 і 2020 роками, оскільки лише три країни-члени продемонстрували невелике зростання за цей період: **Іспанія** (+0,4 відсоткового пункту), Греція та Литва (+0,2 процентного пункту для обох) [141].

Аналізуючи статистику ЄС щодо залученості дорослих до навчання, підкреслюємо, що лише шість держав-членів перевищили контрольний показник у 15 % до 2020 р.: **Швеція** (28,6 %), **Фінляндія** (27,3 %), Данія (20,0 %), Нідерланди (18,8 %), Естонія (17,1 %) та Люксембург (16,3 %). Натомість, сім держав-членів мали рівень участі нижче 5 %: Румунія (1,0 %),

Болгарія (1,6 %), Словаччина (2,8 %), Хорватія (3,2 %), Польща (3,7 %), Греція (4,1 %) та Кіпр (4,7 %).

Вважаємо, що окремої уваги заслуговує вік дорослих людей від 45 до 54 років, оскільки цей віковий діапазон є найбільш критичним: первинна освіта, яка завершується переважно у віці 25 років, відходить у минуле, і до закінчення професійної діяльності та виходу на пенсію залишається щонайменше десятиліття роботи. Населення цього віку, з одного боку, найбільш гостро відчуває потребу адаптувати свою первинну освіту до нових часових вимог, а з іншого боку, є найскладнішою частиною парадигми навчання дорослих. Відтак, середній показник по Європі становить лише 9.2 %. Він критично низький (лише 1%) у дорослого населення Румунії (рис. 3.2).

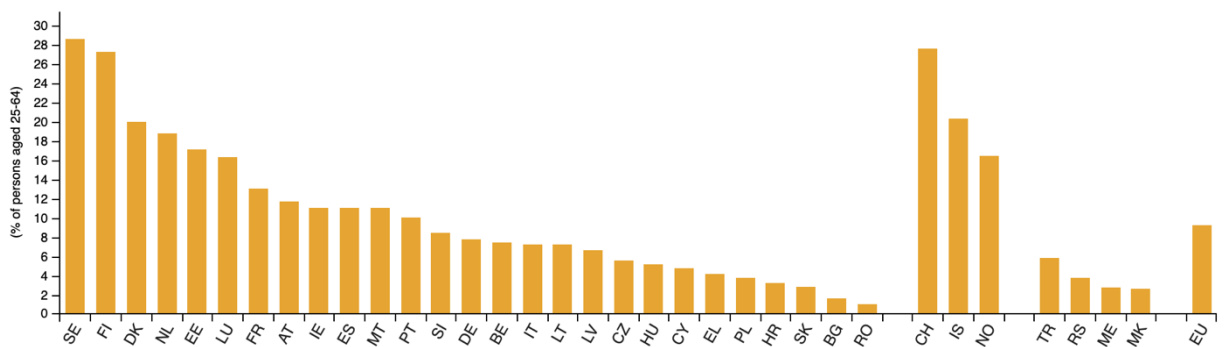


Рис. 3.2. Відсоток участі дорослого населення у віці 45-54 років у навчанні у країнах ЄС (за даними 2020 р.) [141].

Навчання впродовж життя дорослого населення у сучасній світоглядній парадигмі є неминучою передумовою побудови якісної та конкурентоспроможної системи освіти. Запрограмовані на безперервне навчання «абітурієнти» визначаються шляхом формування в них концепції навчання впродовж життя. Найвідповідальнішою у цьому питанні є роль університетів. У цьому контексті завдання ЗВО полягає саме у стимулюванні свідомого ставлення студентів до безперервного навчання, залучення певних мотиваційних механізмів та інструментів професійної орієнтації до стійкого бажання розвиватись та вдосконалюватись у сучасному світі.

Так, наприклад, Б. Бастід (B. Basteed), глобальний керівник відділу інновацій навчання та роботи, у своїй статті, яка опублікована у Форбс, прогнозує масштабну революцію розвитку талантів протягом наступних 30 років. У цьому контексті, на думку автора, гостро постає питання забезпечення якісного навчання впродовж життя дорослим, зокрема тій частині, яка на даний момент завершує етап первинної освіти (20-25 років) і в найближчі 20-30 років будуть в активній робочій фазі. На наше переконання, варто заздалегідь мотивувати молодь до свідомого ставлення щодо навчання впродовж життя, оскільки зупинка професійного та особистісного розвитку означає зупинку кар'єрного зростання.

Актуальність навчання протягом життя автор обґрунтовує швидко змінюваними технологіями та постійним зростанням тривалості життя [208]. Так, згідно з даними ООН, у США, наприклад, прогнозується середня тривалість життя 95 років для жінок та 90 років для чоловіків; а 1/3 народжених у 2012 р. дітей матимуть змогу жити до 100 років [265]. Відтак, якщо для людей стане звичним жити до 100 років, очевидно, що стане звичним й виходити на пенсію у віці 80 років, що значно подовжує робочий період. Безсумнівно, навчання протягом життя більше не буде бажаним та не обов'язковим, а стане необхідним та глобальним.

У 2019 році американська корпорація IBM (International Business Machines Corporation) провела дослідження у 48 країнах та опублікувала звіт, у якому передбачено, що, в результаті інтелектуальної автоматизації, у найближчі 3 роки знадобиться перепідготовка або перекваліфікація 12 млн. осіб. Більше того, серед опитаних керівників, лише 41% з них стверджують, що в них працюють люди, навички та ресурси яких є необхідними для реалізації їхніх бізнес-стратегій [212]. Проведене дослідження дає усі підстави стверджувати, що така складна проблема, як некомпетентні працівники, вимагає фундаментальних змін у всіх сферах, й, очевидно, ще раз підкреслюється необхідність забезпечення саме якісної неперервної освіти.

Згідно з даними глобальних досліджень, лише за чотири роки час, необхідний для подолання розриву в навичках шляхом навчання, збільшився більш ніж у 10 разів. Якщо у 2014 р. в середньому знадобилося 3 дні, щоб закрити розрив у можливостях шляхом навчання на підприємстві, то у 2018 р. це зайняло 36 днів [212]. Вартим уваги є те, що, у 2016 р. головними навичками, якими мав володіти працівник, були технічні здібності для STEM та базові навички для роботи з комп'ютером і програмним забезпеченням; вже у 2018 р., затребуваними були навички управління часом, вміння розставляти пріоритети й бути гнучким та адаптованим до змін. Дослідження IBM також акцентують увагу на тому, що компанії повинні використовувати аналітику та штучний інтелект, щоб передбачати й робити висновки, які навички доступні в організації та прозоро ділитися цією інформацією зі співробітниками задля розвинення культури безперервного навчання.

Шведські науковці Дж. Джалдемарк (J. Jaldemark) та А. Банг (Å. Bång) наголошують, що завдання сучасного ЗВО полягає у підготовці студентів до трудового життя та до залучення до професійного розвитку через безперервну освіту та ініціативу навчання протягом усього життя [220, с. 3]. Крім того, вчені акцентують увагу на зростаючій цифровізації продуктів та процесів, і, як наслідок, необхідності розвитку відповідних компетенцій. Важливість задоволення цих потреб, очевидно, призвела до появи гібридних та мережевих університетів, які активно впроваджують ідеї забезпечення якісної неперервної освіти.

Дослідження, проведене групою науковців, обґрунтовує переваги технології блокчейн (block chain) у процесі навчання протягом усього життя [235, с. 1390]. Сутність технології блокчейн полягає у побудові згідно з певними правилами неперервного послідовного ланцюга блоків, які містять інформацію. Акцент робиться на побудові за допомогою цієї технології екосистеми, орієнтованої на здобувача освіти, ефективність якої можлива лише за умови свідомого та активного ставлення дорослого учня до процесу

поглиблення та розширення своєї первинної освіти для забезпечення успішного функціонування в умовах динамічного ринку та суспільства.

Іспанські дослідники А. Олівер (A. Oliver), Дж. М. Томас (J. M. Tomas) разом із колегою з США Дж. Монторо-Родрігес (J. Montoro-Rodriguez), у свою чергу, започаткували програму навчання протягом усього життя в Університеті Валенсії (Іспанія) для тестування людей віком ≥ 55 років. Завдяки проведеному дослідженню було з'ясовано позитивну роль університету у забезпеченні системи навчання впродовж життя, який, як наслідок, якісно впливає на підвищення рівня задоволеності життя дорослих людей [239, с. 81]. Такого аналізу дослідники дійшли шляхом опитування 737 дорослих людей віком від 55 років (середній вік – 65 років). Метою дослідження було вивчення впливу диспозиції (готовності, схильності суб'єкта до поведінкового акту, вчинка) на задоволеність життям дорослих людей, які відвідують програму навчання протягом життя. У якості показників диспозиції розглядалися такі: соціальна підтримка, стан здоров'я, дозвілля, свідомість, духовність тощо. За результатами опитування усі показники, окрім стану здоров'я, мають позитивний вплив та корелюють між собою.

Л. М. Інґліш (L. M. English) та П. Майо (P. Mayo) у своїй статті наголошують на тому, що глобалізаційні та інтеграційні процеси лише посилять тенденцію до навчання впродовж життя, а також вводять концепцію навчання протягом життя в контексті пандемії COVID-19, розглядаючи останню як можливість впровадження альтернативної освіти [199].

Окрім **стимулювання свідомого ставлення** до навчання впродовж життя, важливою є тенденція **мотивування усіх суб'єктів освітньої діяльності**, яка є фундаментом у питанні підвищення якості власної діяльності зокрема, та якості освіти загалом. Мотивація, на наше переконання, є природним способом забезпечення активності людини. Мотивація, на нашу думку, має включати в себе:

- зацікавленість, безпосередньо, у викладацькій діяльності;
- матеріальну та соціальну захищеність викладачів;

- чіткий взаємозв'язок між результатом своєї праці та його оцінкою.

Безсумнівно, можливість участі студентів в організації освітнього процесу й удосконаленні його якості є не менш вирішальним чинником. Більше того, необхідність цього процесу закріплена у відповідних європейських нормативних актах, зокрема у «Стандартах та директивах», розроблених Європейською асоціацією гарантії якості вищої освіти. Якщо розглядати тандем викладач-студент як систему та ланку, то і викладацький, і студентський потенціал освітньої організації перетворюється в один з найголовніших ресурсів підвищення якості освіти.

Логічним є перехід до тенденції щодо **зміни у кадровій політиці** системи неперервної освіти, що призведе до підвищення якості останньої. Насамперед це стосується підвищення заробітної платні до 200 % від середньої заробітної платні по регіону. Відповідно до цього, підвищення заробітної платні актуалізує введення ефективного контракту з викладачами, який враховуватиме сучасні стандарти професійної діяльності й відповідну оцінку якості роботи викладачів. Система атестації й оплати праці буде спрямована саме на підвищення якості викладання, на безперервний професійний розвиток, а також надасть можливість створити простір для кар'єрного зростання. Постійне підвищення кваліфікації й майстерності викладача є вкрай важливим, оскільки сучасні освітні стандарти навряд чи зможуть бути реалізовані.

Можна з упевненістю сказати, що у політиці європейських країн у контексті професійної освіти та навчання впродовж життя перспективною тенденцією є **наближення до реального ринку праці**. Цього можна досягти за умови прогнозування попиту на професійні навички / компетенції працівників шляхом застосування таких методів та інструментів, які зображено на Рисунку 3.3.

У цьому аспекті вважаємо необхідним також розробку більш гнучких та відкритих освітніх програм, які спрямовані на задоволення різноманітних вимог ринку праці, зможуть забезпечити перспективні потреби соціально-

економічного розвитку країни, дозволить підвищити задоволеність населення якістю освітніх послуг, створить умови для отримання будь-яким громадянином країни загальної та професійної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки протягом життя, а також забезпечить країну висококваліфікованими кадрами за пріоритетними напрямками модернізації та технологічного розвитку.

прогнозування професійних навичок у різних видах і рівнях професійної діяльності;



створення інформаційних систем ринку праці та аналітики служби зайнятості;



ретроспективний аналіз кар'єри своїх випускників;



аналіз ефективності діяльності навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку;



соціальне партнерство;



Рис. 3.3. Методи та інструменти для наближення до реального ринку праці за Л. Пуховською, А. Ворначевим, С. Леу [120, с. 95].

Актуальність завдань щодо навчання протягом життя знайшли своє відображення у Рекомендаціях щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя (Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning, 2018), які є основою освітніх реформ у Європейському Союзі. Мета рекомендацій – сприяння розвитку якісної, модернізованої освіти, яка має забезпечувати необхідну професійну підготовку молоді відповідно до вимог і запитів сучасного світу. Отже, серед компетентностей зазначено наступні: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетенції в науці та технологіях; цифрові компетентності; здатність та уміння вчитись; соціальні та громадянські компетенції; навички ініціативи та підприємництва; культурна самосвідомість та самовираження [248].

Аналізуючи особливості та важливість зазначених компетентностей, очевидним є факт, що високий рівень знань випускників шкіл та університетів не є гарантією їхнього успішного працевлаштування зокрема та яскравого професійного майбутнього загалом. Саме через це, на нашу думку, очевидною тенденцією розвитку якісної системи неперервної освіти є **забезпечення ефективності загальної освіти у формуванні компетенцій та компетентностей, які є затребуваними у сучасному соціальному житті**, й, як наслідок, вживання адекватних заходів в освітній політиці.

Вважаємо необхідним детальніше зупинитися саме на **цифровій компетентності**, оскільки у світі, який характеризується швидким технічним та інноваційним розвитком, стає очевидною роль, вплив та значення саме цієї компетентності. У цьому аспекті варто взяти до уваги той факт, що цифрова компетентність передбачає впевнене, критичне, відповідальне використання цифрових технологій і взаємодію з ними для навчання, роботи та участі в житті суспільства. Вона включає інформаційну грамотність і дані, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетенції, пов'язані з кібербезпекою) та вирішення проблем [180]. У цьому контексті, успішне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) може визначатись як цифрова компетентність, тобто здатність застосовувати ІКТ для вирішення задач у різних сферах життєдіяльності.

Оскільки система забезпечення якості неперервної освіти є складною та багатокомпонентною системою, вона повинна мати чітке управління якістю. Головне при цьому – **розмежування систем «забезпечення якості» та «управління якістю»** у закладі вищої освіти. Розмежуванню цих понять ми вже приділяли увагу у першому розділі нашого дослідження. Тому вважаємо доцільним стисло описати встановлену різницю, спираючись на міжнародний стандарт ISO 8420. Перше поняття трактується як заплановані та систематично здійснювані види діяльності у рамках системи якості, а також необхідні для створення впевненості у тому, що об'єкт буде виконувати вимоги до якості.

Під «управлінням якістю» маються на увазі методи та види діяльності оперативного характеру, які використовуються для виконання вимог щодо якості» [87].

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що ефективне управління у питанні забезпечення якісної освіти ґрунтується на таких засадах:

- 1) *впровадженні* інноваційних теоретично досліджених та практично апробованих управлінських рішень щодо підвищення якості вищої освіти з метою підготовки конкурентоздатного фахівця, як на вітчизняному ринку праці, так і закордонному;
- 2) *оволодінні* здобувачем вищої освіти методологічними принципами організації самостійної діяльності щодо свого розвитку та вдосконалення впродовж всього життя [60, с. 326].

Дослідниця В. Зінченко пропонує власне бачення ефективної управлінської діяльності у процесі забезпечення якості освіти і виокремлює:

- 1) здійснення управлінської діяльності щодо систематичного контролю якості підготовки фахівців з впровадженням різних форм контролю для більш об'єктивного оцінювання;
- 2) забезпечення умов для використання різноманітних навчальних ресурсів для досягнення певного рівня підготовки фахівців відповідно до очікуваних результатів навчання передбачених освітньою програмою;
- 3) забезпечення взаємозв'язку з роботодавцями щодо врахування їхніх вимог до рівня підготовки фахівців;
- 4) розроблення управлінських рішень щодо підвищення якості вищої освіти у закладі;
- 5) забезпечення комфортних умов для професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів за кошти держави;
- 6) проведення систематичного контролю за витратами на впровадження заходів щодо підвищення забезпечення якості вищої освіти в закладі [48, с. 188].

Прозорість контролю, у свою чергу, є невід'ємною умовою управління та забезпечення якісної освіти. Дотримання цієї умови у процесі оцінки якості

освіти призведе до зростання конкуренції, переходу до сучасних освітніх технологій, оновлення програм, використання інноваційного інструментарію у процесі навчання, і, як наслідок, до підвищення якості й ефективності освіти, зокрема неперервної.

У зв'язку з політичними та економічними змінами у Європі останніми роками спостерігається тенденція до **зближення систем забезпечення якості**. Простежується той факт, що ЗВО, які раніше піддавалися всебічному контролю з боку держави, отримують більше автономії, і, навпаки, в країнах з традиційно слабким впливом органів управління незалежність ЗВО все більше обмежується. Але ці процеси відбуваються повільно.

Суттєвим, на нашу думку, є забезпечення **розвитку всіх можливих формальних і неформальних форм навчання**, залучення механізмів автономної освіти (самоосвіти) у процес формування неперервної освіти. Серед тенденцій забезпечення якісного навчання протягом життя виокремимо наступні: відповідальне ставлення до забезпечення підвищення кваліфікації; співпраця між університетами та підприємствами та організаціями; постійна адаптація змісту освіти до сучасних знань у межах і поза професією; перетворення університетів на інституціоналізовані центри сприяння та впровадження навчання впродовж життя; акцент на сучасних технологіях професійного навчання, які забезпечує цифровий освітній простір.

Розробка якісної моделі підготовки фахівців, орієнтованої на перспективи неперервного навчання, вимагає від сучасних закладів вищої освіти каталізаторів якісних змін у напрямку професійної інноваційної підтримки широких верств населення (у відповідних напрямках вищої освіти).

Спостерігається також **підтримка програм інтернаціоналізації ЗВО**, що включають заходи щодо розвитку академічної мобільності студентів та професійної мобільності викладачів, з перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів та наукових співробітників у провідних зарубіжних науково-освітніх центрах, з міжнародної експертизи, створення спільних програм з провідними зарубіжними науково-освітніми центрами

Найважливішою тенденцією розвитку системи безперервної освіти буде **сертифікація кваліфікацій**, у тому числі здобутих шляхом самоосвіти.

Організаційним ядром системи забезпечення якісної неперервної освіти, на наш погляд, можуть стати саме **регіональні центри менеджменту якості освіти**. На нашу думку, лише за умови концентрації окремого органу щодо забезпечення якості освіти на низці ЗВО допоможе підвищити якість процесу моніторингу освіти зокрема та якість освіти загалом.

До складу таких регіональних центрів можуть входити різні організаційно-структурні одиниці, які спеціалізуються на інформаційно-технічному забезпеченні, контролі якості навчання, обробці різних рейтингових програм, освітньому прогнозуванні, вдосконаленні якості роботи. До роботи в центрі управління якістю можуть залучатися представники громадськості, сфери праці, регіональних та муніципальних органів управління. За таких умов можна досягти не лише гармонізації процесів зовнішнього та внутрішнього контролю якості освітнього процесу, а й обґрунтованого вибору стратегії розвитку вищої освіти з урахуванням очікувань усіх зацікавлених осіб.

3.2. Позитивні практики забезпечення якості неперервної освіти у європейських країнах в контексті їх імплементації у вітчизняній системі неперервної освіти

У сучасному світі між наукою, освітою та виробництвом утворилися суперечливі відносини. З одного боку, через свою консервативність освіта відстає від досягнень наук, особливо тих, що зумовлюють розвиток нових інформаційних та виробничих технологій. Це призводить до функціональної неграмотності та технологічного безробіття, що породжує у дорослих потреби у неперервній освіті. З іншого боку, високий темп зміни технологій виробництва та динаміка соціально-економічних процесів зумовлюють відставання самих наук. Виникає функціональна неграмотність, що стосується

багатьох категорій працівників, що також актуалізує проблему освіти дорослих.

Концептуальне осмислення сутності неперервної освіти дорослих, що зумовлює розуміння її специфіки у загальній системі неперервної освіти та ролі в суспільстві, ґрунтується на аналізі та врахуванні чотирьох провідних факторів: (1) пріоритету духовного, інтелектуального та професійного потенціалу фахівців та керівників народного господарства, науки та науки; (2) вимоги швидкого оновлення кадрового корпусу, зумовлені наростаючою динамікою змін у науці, технологіях виробництва та в соціальних процесах, що відбуваються у світі; (3) сформовані у дорослих соціальних цінностей, цілей, пізнавальних та професійних потреб та мотивів, особливостей їх життєвого, пізнавального, соціального та професійного досвіду; (4) процесів інтеграції освіти, науки та виробництва, що виявляються, зокрема, у зв'язку форм організації навчальної діяльності до форм професійної діяльності фахівців та прийняття на себе системою освіти дорослих частини функцій наукового сектору країни [60, с. 469].

Відтак, можна впевнено стверджувати, що освіта дорослих є органічною ланкою загальної системи неперервної освіти, й, отже, нерозривність неперервної освіти та освіти дорослих є очевидною.

У контексті дослідження eduLIFE освіта дорослих сьогодні у світі представляє значний інтерес, оскільки після розпаду СРСР одночасно з технологічними змінами, які пов'язані з глобалізацією та демографічними змінами, в Україні, як ми вже зазначали раніше, відбувалися різкі політичні, економічні та соціальні зміни. Історичні перетворення призвели до швидкої зміни професійної структури суспільства, зникнення застарілих професій та появи великої кількості нових [225, с. 221]. Очевидним є той факт, що вихідного або початкового рівня освіти задля того, щоб відповідати вимогам ринку праці та будувати кар'єру, недостатньо. Разом з тим, вірогідно, це й змусило громадян навіть після виходу на ринок праці брати участь у неперервній освіті й адаптувати свої знання та навички. Відтак, виявлення й

усунення недоліків у наявній системі неперервної освіти та зокрема освіті дорослих, яка забезпечує економічну та соціальну рівність протягом всього життєвого шляху в Україні, є проблемою першорядного значення. Саме тому нами було вирішено провести опитування щодо рівня залученості різних груп дорослого населення до неперервної освіти в Україні, враховуючи їхній рівень освіти, статус на ринку праці тощо.

У рамках нашого дослідження було проведено опитування для дорослих людей віком від 25 до 64 років (Додаток Л). Обраний нами вік дорослого населення, яке взяло участь в опитуванні, пояснюється фіксацією цього вікового діапазону статистичною службою Європейського Союзу. Також ми орієнтувалися на працездатне населення України, вік якого переважно коливається у діапазоні від 25 до 64 років.

Згідно з даними електронного перепису населення України, кількість людей працездатного віку від 25 до 64 років становить 44,1 % (16 458 млн. чол.), від 55-64 рр. – 14,1 % (5 243 млн. чол.), що у загальній сумі становить 58.2 % від усього населення України [51].

У нашому опитуванні взяли участь 128 осіб, з яких 79,7 % – жінки, а 20,3 % – чоловіки. Опитування проводилося з використанням платформи Google. Участь в опитуванні була добровільною. Розповсюдження анкети проводилося за допомогою популярних соціальних мереж Facebook та Instagram.

Метою проведення опитування було:

- 1) визначення рівня обізнаності пересічних громадян незалежно від роду їхньої діяльності щодо концепції неперервної освіти;
- 2) аналіз стану залучення дорослих до навчальної діяльності впродовж життя;
- 3) формулювання свідомого ставлення до необхідності саморозвитку та самовдосконалення;

4) визначення прогалин у зазначених нами вище завданнях з метою використання цих даних у процесі опису можливостей імплементації досвіду Швеції, Фінляндії та Іспанії у питанні неперервної освіти в Україні.

Маємо зазначити, що усі респонденти відповіли на усі запропоновані питання. Опитування містило два типи питань: відкриті питання, на які учасники мали дати розгорнуту відповідь, та закриті питання з варіантами відповідей Так / Ні.

Варто зауважити, що 97 % потенційних респондентів мали вищу освіту, лише 3 % (4 особи) зазначили, що отримали повну середню та професійно-технічну освіту. Зокрема, саме ці учасники опитування відзначили, що їхнє ставлення до освіти не було свідомим, у той час як 96 % респондентів відповіли позитивно на питання щодо свідомого ставлення до процесу навчання у ЗВО.

Важливими у нашому дослідженні є дані стосовно достатнього рівня знань, отриманих дорослими у ЗВО, для успішного та впевненого здійснення їхньої професійної діяльності. Так, 31,7 % (40 осіб) зазначили, що рівень здобутих ними знань є низьким через низку причин, популярними з яких були:

- дефіцит практичних знань, надмірне навантаження теорією;
- некомпетентність викладачів, відсутність зацікавленості у предметі;
- застарілість та неактуальність інформації та методик викладання;
- відсутність адаптації інформації та знань до реальних умов праці;
- слабкий рівень заочної освіти.

Проте рівень здобутих знань лише для 1/3 респондентів виявився достатнім для самореалізації та самовдосконалення у сучасному суспільстві та швидкоплинному світі. Незважаючи на більш-менш позитивний результат, 26,2 % (33 особи) все ж таки потребують додаткових знань для здійснення професійної діяльності на належному рівні. Цей показник відрізняється на 5 % від показника стосовно достатності рівня отриманих знань тому, що ці 5 % людей приділяли увагу самоосвіті задля заповнення тих прогалин у знаннях, які, на жаль, не було заповнено у ЗВО.

Як наслідок тривожної статистики, маємо зазначити, що для 55,5 % учасників опитування отримані у ЗВО знання не дозволяють реалізувати весь потенціал як спеціаліста у тій чи іншій галузі.

Логічним у нашому опитуванні було питання стосовно бажання дорослих отримати післяуніверситетську освіту. Так, 82,2 % відповіли «Так», оскільки дійсно потребують оновлення та вдосконалення знань. Серед причин, на які вказали 17,2 % респондентів, які не бажають отримати післяуніверситетську освіту, виокремимо наступні: низький рівень якості освітніх послуг у закладі освіти; страх не отримати очікуваний результат у вигляді неактуальних навичок; відсутність часу, мотивації та бажання; вікові обмеження; безглузде витрачання часу; фінансова складова.

Позитивним для нашого дослідження є оцінка розуміння респондентами поняття «навчання впродовж життя». Серед ключових слів, які учасники вкладали у зміст цього поняття, відзначимо такі: постійне самовдосконалення та саморозвиток; відкриття та навчання новим речам; швидкий темп прогресу дорівнює необхідності «йти у ногу з часом» та «бути на хвилі»; бути гнучким та встигати за тенденціями; безперервний розвиток професійних та soft-навичок; оновлення існуючих знань, отримання актуальної інформації; здатність свідомо навчатися; набуття нових компетенцій та компетентностей; поглиблення отриманих знань та вміння ними користуватись; «вік живи – вік навчайся».

Загалом, для 97 % респондентів саморозвиток та самовдосконалення є дуже важливими аспектами їхнього життя. Проте для деяких учасників опитування процес самовдосконалення та розвитку певних навичок є не більше, ніж виробничою необхідністю. Так, серед видів та форм неперервної освіти у рамках професійної діяльності, серед відповідей респондентів домінують такі: курси підвищення кваліфікації, вебінари, конференції, тренінги, форуми, симпозіуми, стажування, зустрічі з фахівцями, які досягли високого професійного рівня, акселератори (соціальні інститути підтримки стартапів), супервізія, конгреси, воркшопи, круглі столи, майстер-класи,

конкурси, післябазова та післядипломна освіти, самоосвіта тощо. Маємо зауважити, що визначення різновидів неперервної освіти диференціюється залежно від професії кожного учасника опитування.

У центрі уваги нашого дослідження перебуває й проблема взаємозалежності рівня навчання дорослого населення й рівня життя в країні. Майже 92 % учасників опитування впевнені, що висококваліфіковані та компетентні спеціалісти, які мають змогу адаптуватися до стрімких змін у світі, є рушійною силою економічного розвитку країни та забезпечують її потенціал. Більше того, саме освіта дорослих є одним із видів економічної діяльності, результати якої враховуються у ВВП, ВНП та ВДВ країни. Здобувачі неперервної освіти є головними суб'єктами, оскільки формують попит на освітні послуги. Відсутність якісної системи освіти дорослого населення призводить до дисбалансу попиту та пропозиції на ринку праці, а отже, й до безробіття та зростання рівня зовнішньої трудової міграції.

Реалії на ринку праці України показують, що найбільша частка безробітних спостерігається серед людей з вищою освітою – 41 %, а професійно–технічну освіту мають – 38 % українців, і лише кожен п'ятий безробітний має тільки загальну середню освіту [98].

Важливою складовою організації та успішного функціонування процесу навчання впродовж життя є саме участь та залученість дорослого населення. Ми вже приділяли увагу цьому феномену у пункті 3.1 нашого дослідження, тому детальніше зупинимося вже на аналізі стану залученості українського населення у навчання впродовж життя, що є одним з завдань нашого опитування. Відтак, респонденти упевнені, що низький рівень участі дорослого населення у неперервній освіті зумовлений чинниками, які ми унаочнили у Таблиці 3.1. за сферами.

У зв'язку з викладеним вище, є підстави вважати, що низький рівень участі та залученості дорослого населення до неперервної освіти сьогодні є актуальною проблемою, яка потребує свого вирішення у кожній окремій сфері.

Таблиця 3.1

Фактори впливу на рівень залученості дорослого населення до навчання впродовж життя (складено автором роботи)

Особистісна сфера	Соціальна сфера	Економічна сфера	Політична сфера
-стрімкий темп життя; -низький рівень самосвідомості; -відсутність мотивації, стимулів, можливості задовольнити базові потреби; --професійне вигорання; -внутрішня індиферентність; -власні пріоритети.	-знецінення здобутої вищої освіти; -відсутність популяризації подальшого вдосконалення знань; -ейджизм; -відсутність зв'язку між освітою та доходом.	-низький соціальний рівень; -відсутність фінансової мотивації; -висока вартість навчання.	-неспроможність державної політики; -недостатня обізнаність населення (особливо ті, хто проживає у віддаленій / сільській місцевості); -державна підтримка найнижчих прошарків населення різними пільгами, стимулюючи цим розмноження подібних; -нестабільна політична ситуація; -низький рівень економіки.

Проте, на наше переконання, найголовнішими у цьому аспекті є політична та економічна сфери, оскільки низький рівень державної підтримки, безсумнівно, призведе до подальших фінансових перешкод для участі дорослих у неперервній освіті. Пошук альтернативних рішень саме у політичній та економічній сфері уможливить покращення у соціальній, й, логічно, особистісній сфері кожної дорослої людини. Однак, з іншого боку, ми можемо розглядати вирішення проблеми залученості дорослих до навчання впродовж життя крізь призму «Піраміди Маслоу»: задовольнивши потреби базового рівня, можна думати про задоволення потреб більш високого рівня (соціальні та духовні). Держава та дорослий у цьому аспекті циклічно взаємопов'язані та взаємозалежні: за умови, якщо держава зможе забезпечити усі умови для комфортного існування, людина не буде зайнята проблемами «виживання» та шукати стимули для навчання, а, навпаки, буде діяти в інтересах держави та на її благо.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотиваційною, тобто спонукається не одним, а кількома мотивами. Полімотивованість діяльності

обґрунтовується тим, що дії людини визначаються ставленням до предметного світу, суспільства тощо. Акцентуємо увагу на тому, що кількість мотивів, які актуалізуються та спонукають до діяльності, визначають загальний рівень мотивації: чим більше стимулів та мотивів, тим вищий є рівень мотивації людини.

Ми вважаємо необхідним приділити увагу феномену «навчальної мотивації» у нашому дослідженні, оскільки навчання студентів суто відрізняється від навчання дорослих. У цьому контексті мотивація дорослого населення до навчання впродовж життя є багаторівневою системою. Так, система складається: - з мотивації зі сторони роботодавця, який має вплинути на зовнішні мотиви (матеріальне благополуччя та кар'єрне зростання), - з мотивації зі сторони викладача, організаційно-методичними умовами мотивації мають бути опора на життєвий досвід дорослих-студентів, пріоритет самостійної роботи та індивідуалізація процесу навчання. Система мотивації повинна мати на меті спонукання до подальшої самоосвіти після закінчення навчання.

У цьому контексті нашим респондентам було запропоновано описати 3-4 стимули, які спонукають їх до навчання протягом життя. Схематично отримані відповіді можна розподілити на три групи: зовнішні стимули, внутрішні стимули та особисті стимули. Загалом, дорослі прагнуть йти у ногу з прогресом, бути впевненим користувачем ІКТ, розвивати навички самоорганізації, розширювати світогляд, бути ерудованим та підтримувати когнітивні процеси, підвищити соціальний та професійний статус, бути конкурентоспроможним, мати можливість кар'єрного зростання та бути фінансово незалежним тощо.

Відповідно до цього, невтішними є дані, оскільки згідно з нашим опитуванням, 51,6 % дорослих потребують стимули до навчання впродовж життя та мають низьку мотивацію до процесу навчання через низку зазначених вище причин.

Матеріали здійсненого опитування дозволяють проілюструвати певні спостереження. Отже, не зважаючи на те, що 96 % респондентів мають вищу освіту, яку вони отримували свідомо, недостатнім є рівень якості отриманих ними знань, що значно ускладнює здійснення їхньої професійної діяльності на належному рівні. Саме з цієї причини дорослі потребують екстра знання для того, щоб бути висококваліфікованим та конкурентоспроможним працівником та відповідати вимогам ринку праці. Проте, нажаль, простежується, що участь та залучення дорослого населення до навчання впродовж життя не має пріоритет серед потреб людей через низку причин: як особистого характеру, так й державного значення. У той же час позитивним є фактор обізнаності дорослих стосовно феномену «навчання протягом життя». Кожна окрема людина вкладає у значення цієї дефініції власний сенс залежно від віку, професійного статусу, досвіду: якщо для людини віком 25-35 років це саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта, то людина віком 55-65 років трактує цю дефініцію як процес оновлення знань, засвоєння нових навичок задля того, щоб бути в тренді та йти в ногу із сучасним світом та його постійними змінами. Не зважаючи на низький рівень мотивації та майже відсутність стимулів до освіти впродовж життя, все ж таки дорослі відкриті до саморозвитку та самоосвіти; більше того, вони готові витратити гроші на неперервну освіту задля особистісного та професійного вдосконалення.

Говорячи про якісну неперервну освіту, ми маємо враховувати чинники (позитивні та негативні), які впливають на якість людського життя та суспільства в цілому. Більше того, не можна нехтувати соціальними перетвореннями, які відбуваються у світі. У цьому контексті, з точки зору розбудови та розвитку якісної системи неперервної освіти в Україні цікавою є концепція чотирьох світів. Ця концепція представляє собою чотири сценарії розвитку ринку праці до 2030, які стануть відправною точкою для створення прогнозів та дозволять зустріти майбутнє у всеозброєнні [80]. Такі фактори зміни освітнього та робочого середовища в економіці країн світу, як демографічна ситуація, технологічний процес, урбанізація, зміна клімату,

дефіцит ресурсів, зміни у глобальній економіці, не можна залишити осторонь нашої уваги. Чотири сценарії розвитку світу до 2030-2050 рр. відповідають чотирьом кольорам, залежно від глобальності очікуваних змін – червоний, синій, зелений та жовтий. Цілком ймовірно, що ті чи інші аспекти одного з чотирьох світів вже у 2030 році, завдяки незворотнім процесам від глобалізації до автоматизації, матимуть прояв. Саме тому держава загалом та кожна окрема людина зокрема мають свідомо готуватися до таких змін, бути гнучкими, здатними адаптуватися до трансформацій, відкритими до самовдосконалення та самоосвіти, оскільки це вже буде необхідністю, а не вибором.

Загальновідомим є той факт, що поява неперервної освіти, за своєю сутністю нетрадиційної освітньої моделі, була обумовлена рядом факторів: глобалізація, доволі значимі демографічні процеси, рівень міграції, трансформація сучасної економіки та суспільства у моделі, які засновані на знаннях.

Глобальні соціально-економічні та культурні зміни об'єктивно прискорили процес морального та фактичного знецінювання раніше здобутих знань та навичок. Образно цей процес можна назвати «розпад компетентності», тобто старіння знань після закінчення ЗВО. Задля подолання розриву між первинно отриманою підготовкою громадян та новими вимогами, важливим є саме створення чіткої стратегії розвитку національної системи освіти, враховуючи основні фактори впливу на життя кожного індивіда, суспільства, країни в цілому. У цьому аспекті важливим є врахування досвіду країн, які займають лідерські позиції у питанні забезпечення якісної освіти впродовж життя.

Безсумнівно, питання якості неперервної освіти є центральним та наріжним питанням освіти Європи. Якісна неперервна освіта орієнтована, у першу чергу, на задоволення потреб тих, хто навчається, задля інтеграції споживачів освітніх послуг у ринок праці в масштабах Європи та світу в цілому. У цьому аспекті постає питання: як саме і в яких формах можливим є екстраполяція зарубіжного досвіду у процесі забезпечення якості неперервної

освіти для дорослого населення? Нашою метою є визначення саме позитивних практик у цьому питанні та розроблення можливих шляхів їхнього впровадження у національну систему неперервної освіти. Необхідність звернення саме до досвіду різних країн – Фінляндії, Швеції та Іспанії – не зважаючи на географічні диференціації та різноманіття культур, не викликає сумніву, адже ці країни займають лідерські позиції. Більше того, сьогодні, як ніколи, важливим є міжкультурний діалог й у сфері освіти зокрема.

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 [158, с. 210].

Не менш важливим є співставлення таких національних систем освіти, які поряд із значними відмінностями, мають спільні ознаки. Отже, вважаємо, що вивчення досвіду Скандинавських північних країн (Швеції та Фінляндії) із країною на півдні Європи (Іспанією) та зіставлення позитивних практик зазначених країн разом з Україною є доцільним та ефективним для нашого дослідження.

А. Шлейхер, керівник програми PISA, один з найдосвідченіших педагогів у світі, у своїй книзі «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21 століття» аналізує причини успіху найбільш ефективних систем освіти, що призвело до лідерських позицій цих систем на світовій освітній арені. А. Шлейхер переконаний, що міжнародний порівняльний аналіз є вкрай важливим, оскільки він показує, що можливо в освітній царині з погляду якості, рівності й ефективності послуг, що їх досягнули світові лідери освітньої галузі. Міжнародна перспектива дає змогу практикам чіткіше виробити уявлення про освітні системи і краще усвідомити концепції й структури, сильні і слабкі сторони, що лежать в основі цих систем, адже перш ніж змінити й поліпшити освітню систему, її треба зрозуміти [167, с. 39].

Перспективи імплементації ідей європейського досвіду стосовно забезпечення якісної неперервної освіти для дорослого населення ми будемо

репрезентувати у контексті формулювання специфічних ознак системи неперервної освіти. Вважаємо за необхідне виокремити ключові тенденції подальшого розвитку системи неперервної освіти та підтвердити їх реальним досвідом досліджуваних нами європейських країн й, на основі цього аналізу, спрогнозувати можливість використання цих позитивних моментів у національному освітньому просторі.

1. *Рівень залученості дорослого населення до освіти впродовж життя.* Майже 25 % дорослого населення Фінляндії та Швеції віком від 16 років і більше щорічно беруть участь у різних формах вільної безкоштовної освіти. Такий показник щодо процентного співвідношення кількості дорослих, які залучені до процесу навчання протягом життя, є дуже високим серед інших країн Європи. Цим аспектом підтверджується позитивна тенденція подальшого розвитку неперервної освіти. Такий досвід є вкрай цінним для України.

Зазначається, що залученість та участь дорослого населення у системі освіти впродовж життя є у Фінляндії та Швеції одним із найвищих у Європі. Проте підвищення професійної кваліфікації у Фінляндії, наприклад, залишається областю освіти, в якій існує чимало проблем, які потребують своєчасних рішень. Сучасні освітні траєкторії для людей, зайнятих на ринку праці, дозволяють підвищити кваліфікацію за рахунок держави. Однак, враховуючи демографічні умови, цільовою групою в даному випадку мають стати люди похилого віку для збереження та підтримки їх активності на ринку праці якнайдовше [177].

Для підтвердження інформації зауважимо, що, наприклад, статистика Фінляндії свідчить про те, що щорічно у неформальній освіті беруть участь майже мільйон дорослих, що є доволі гарним показником для країни з населенням 5.2 мільйони жителів. Розглядаючи гендерний аспект, то жінки є більш залученими у неформальну освіту. Це майже 70 % [232]. Але питання незначної залученості чоловіків викликає занепокоєння. Задля уникнення цієї проблеми, фінський уряд, задля мотивації чоловіків до самоосвіти, через

діяльність центрів освіти для дорослих, стали пропонувати, наприклад, кулінарні курси з готування дичини, або курси з ремонту мотоциклів.

2. *Доступність неперервної освіти для кожного; розвиток усіх можливих формальних та неформальних форм навчання.* Характерною особливістю фінської, шведської та іспанської системи неперервної освіти є гарантування якісної освіти, незалежно від соціального становища та географічного розташування. Більше того, задля забезпечення права на освіту тим, хто не має змоги відвідувати заклади освіти постійно, було організовано дистанційне / мобільне навчання задля полегшення доступу до освітніх ресурсів тим здобувачам освіти, які з особистих, соціальних, географічних та інших причин не могли отримувати освіту. Особливо таке право забезпечується мешканцям сільської місцевості, тим самим підкреслюючи аспект доступності освіти, який є складником якісної освіти. До форм та видів дистанційного навчання можна віднести університети дистанційного навчання, он-лайн університети, відкриті платформи для навчання тощо.

Акцентуємо увагу на різноманітті закладів неформальної освіти, серед яких є народні середні школи, муніципальні центри освіти дорослого населення, навчальні центри освітніх асоціацій, а також літні університети та інститути фізичної підготовки. Цінною для нашого дослідження інформацією є те, що важливою характеристикою неперервної освіти досліджуваних нами європейських країн є різноманіття навчальних програм, добровільний характер участі та застосування методик, які орієнтовані на потреби тих, хто навчається. Навчання є доступним для усіх без винятків; немає жодних умов задля прийому на навчання. Отримання престижної роботи або підвищення конкурентоздатності не є метою навчання. Основна задача – отримання задоволення від навчання, відчуття спільності та залученості у діяльність суспільства.

Цікавим є той факт, що за останні роки, сфера неперервної освіти допомогла старшому поколінню отримати навички, які є необхідними для життя в інформаційному суспільстві. Особливої актуальності це набуває для

тих, хто мешкає у віддалених населених пунктах, оскільки певні послуги вже переміщено у мережу Інтернет, тому опанування цих навичок є життєво необхідним.

3. *Мотивування свідомого ставлення дорослих до навчання впродовж життя; усвідомлення ролі неперервної освіти як необхідності через збільшення тривалості життя.* Умовна хвиля найбільш вмотивованих дорослих людей вже майже завершилася, тому постає нова проблема на сучасному етапі: замотивувати тих, хто менше налаштований на отримання нових знань. Ці нові проблеми виникають через демографічні процеси: населення старішає, тому незабаром збільшиться число освічених пенсіонерів, які мають займатися чимось цікавим та корисним; у той же час життя у сільських місцевостях стає не актуальним, оскільки люди переїжджають до міст та центрів. Тому, фінські, шведські та іспанські сільські муніципалітети вже запроваджують послуги з неформальної освіти дорослого населення як стратегічний інструмент збереження сільського населення [231].

Цікавим для нашого дослідження є феномен «мотиваційних відвідувань» соціальними робітниками тих дорослих, які не готові продовжувати своє навчання. Згідно з Освітнім актом (Educational Leave Act 1975) [261], усім, хто працює, гарантуються навчальні відпустки. При цьому кожен здобувач освіти може обрати освітню програму, яку вважає необхідною.

Загалом, у Швеції приділено увагу підвищенню якості навчання та розробці превентивних заходів для закінчення освіти усіма здобувачами, щоб вони не «випадали» з системи навчання, а завершували усі програми отриманням ступеня. Такий підхід допомагає просунути систему неперервної освіти на новий рівень, а також позитивно впливає на структуру ринку праці та фінансовий сектор, що дозволяє країні розвивати потенційні можливості неперервної освіти.

4. *Зростаюча цифровізація процесів спонукає до неперервного розвитку.* Студіювання джерел дозволяє стверджувати, що, наприклад, уряд Швеції приділяє особливу увагу активному використанню ІКТ у системі

освіти загалом, та у системі неперервної освіти зокрема: як у дорослого, так й молодого населення фіксується високий рівень комп'ютерної грамотності. Більше того, у країні існують спеціальні комп'ютерні пільги на використання комп'ютерної техніки вдома, а інформатика у навчальних закладах застосовується як засіб навчання дисциплінам, а не як окремий предмет. Іспанія, у свою чергу, пропонує різноманітні платформи для онлайн навчання, університети дистанційного навчання та онлайн університети.

5. *Створення регіональних центрів менеджменту якості освіти; прозорість контролю.* Ми не заперечуємо роботу юридичної особи публічного права «Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти» (НАЗЯВО), проте проаналізувавши низку експертних статей стосовно якості та відповідності роботи цієї організації заявленим критеріям якості, результативності, успішності та ефективності, можемо дійти висновку, що у роботі цієї організації є ряд недоліків, які треба усувати: величезна кількість конфліктних ситуацій та скарг від українських ЗВО про неякісну роботу агенції; відсутність забезпечення ЗВО доступом до новітніх технологій та обладнання у процесі проведення акредитаційних експертиз; високий рівень бюрократизації тощо.

Тож, як зазначалося у нашому дослідженні вище, гарантом якісної університетської освіти Іспанії є ANECA – Національне агентство з оцінки якості та акредитації. Проте, майже у кожному автономному регіоні Іспанії є власні регіональні організації щодо забезпечення якості вищої освіти. Варто зазначити, що деякі з них досягли міжнародного визнання та є членами європейських та міжнародних організацій якості, що свідчить про їхній високий рівень функціонування.

Тому, користуючись цим позитивним моментом, хочемо обґрунтувати необхідність цього процесу. Наприклад, проаналізувавши Річний звіт НАЗЯВО за 2021 р., зазначаємо, що станом на 1 жовтня 2021 р. в Україні у Реєстрі суб'єктів освітньої діяльності «Заклади вищої освіти» Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) було представлено 996

закладів: з них 831 заклад належить до категорії «Заклад вищої освіти», з яких 450 закладів включають університети, академії, інститути [123]. Враховуючи таку велику кількість ЗВО на одне Агентство з оцінювання якості вищої освіти, ми можемо стверджувати про неспроможність цього органу якісно виконувати свої обов'язки та забезпечувати належний контроль за якістю вищої освіти. Саме тому ми пропонуємо створення у кожній області України регіонального центру з питань забезпечення якості вищої освіти. Так, у Дніпропетровській області нараховується 33 навчальні заклади університетського рівня. Найбільша кількість університетів зосереджена у столиці – 108 навчальних закладів університетського рівня, найменша кількість – у Чернівецькій області (5 закладів). На наш погляд, таке нововведення значно полегшить процес оцінювання якості та водночас – покращить його.

На наше переконання, один раз на 4-5 років регіональні центри забезпечення якості освіти мають проводити моніторинг не у своєму регіоні, а незалежно, рандомно у будь-якому іншому. Така *прозорість контролю* безперечно стане результатом повної довіри усіх учасників освітнього процесу.

Важливим аспектом тут також стане залучення та участь здобувачів освіти у системі оцінювання та удосконалення освітньої складової. Саме опитування тих, хто навчається, врахування їхнього досвіду, запитів є вкрай необхідним для покращення системи неперервної освіти та подальшого її розвитку. У такий спосіб здобувачі освіти є активними учасниками контролю навчального процесу, удосконалення навчальних програм тощо та гарантують прозорість контролю.

6. *Розвиток програм академічної мобільності для дорослого населення.* Інтернаціоналізація університетів Іспанії є наступним позитивним аспектом для нашого дослідження, оскільки є ключовим фактором для підвищення якості іспанських університетів та має потенціал задля того, щоб бути рушійною силою реформи університетської системи Іспанії у прагненні

підвищити її ефективність, якість та конкурентоспроможність у глобальному середовищі. Іншими словами, метою інтернаціоналізації тут є створення потужної системи вищої освіти, яка буде заохочувати мобільність не лише здобувачів освіти, а й педагогічного складу. По-перше, на освітньому рівні це спрямовано на підвищення якості освіти, інтернаціоналізацію освітніх програм та науково-дослідницької діяльності; по-друге, це сприятиме підвищенню міжнародної конкурентоспроможності Іспанії та соціально-економічному розвитку країни на основі знань.

Кількість студентів, які беруть участь у програмі ERASMUS +, з кожним роком збільшується. Статистичні дані за 2021/2022 рік свідчать про те, що кількість студентів, які прибувають до Іспанії та які виїжджають з неї у рамках програми, майже однакова. Це означає, що можливості Іспанії щодо залучення своїх студентів до програми ERASMUS+ є аналогічними її можливостям залучати студентів-учасників цієї програми з усього світу. Кількість тих іноземних студентів, які навчаються в Іспанії, дає підстави зробити висновок, що Іспанія займає третє місце у Європі, поступаючись Франції та Німеччині.

7. *Наближення системи неперервної освіти до реального ринку праці; необхідність гнучких освітніх програм.* Саме кореляція освіти впродовж життя з актуальними запитами ринку праці зможе гарантувати високий рівень затребуваних знань, який буде дорівнювати гарантії працевлаштування. Важливим, на нашу думку, тут є надання управлінської автономії навчальним закладам та академічній самостійності. Це надає університетам право самостійно вносити зміни до освітніх програм, самостійно структурувати та організовувати навчальний процес, а також бути свободним у процесі наукової діяльності та виборі кола наукових інтересів. Університетська автономія є винятково важливою, оскільки є запорукою успішної діяльності університетів у період мінливого глобального середовища: це відображається у здатності приймати рішення самостійно, використовувати можливості, пов'язані з ринковими механізмами, бути адаптованим до сучасних реалій та гнучким.

8. *Зміна у кадровій політиці системи неперервної освіти.* На сучасному етапі розвитку економіки можна безперечно стверджувати, що жодна система управління не може гідно існувати, якщо не буде містити результативну систему мотивації труда, яка б спонукала робітника плідно та якісно працювати задля досягнення певної мети.

Людська праця є однією з основних ресурсів, необхідних для виробництва товарів та послуг. Як будь-який обмежений ресурс, праця надається не безкоштовно, а на певній відплатній основі. Тож, у цьому аспекті варто акцентувати увагу саме на підвищенні заробітної платні для викладацького складу.

По-перше, порівняємо середню заробітну платню у досліджуваних країнах. Так, наприклад, середня з/п вчителя у Фінляндії складає 3700 євро, у Швеції – 3130 євро, в Іспанії – 3000 євро, в Україні – 320 євро. Таке порівняння є відносно умовним через різний рівень життя у зазначених країнах. Проте, як ми бачимо, українська заробітна платня є нижчою від європейських у 10 разів. Оплата праці викладача завжди впливала і впливатиме на конкурентоспроможність: саме заробітна платня мотивує робітників на досягнення певних цілей шляхом високої конкурентоспроможності.

Цінною для нашого дослідження є інформація, представлена Міжнародною організацією Gems Education Solutions (GEM), яка опублікувала звіт «Індекс ефективності системи освіти» (Efficiency Index Report). Цей індекс досліджує вплив інвестицій на якість освіти у 30 країнах світу задля розуміння того, у якій країні 1\$ інвестицій в освіту приносить найбільше знань одному учневі. GES ранжувала ефективність інвестицій у освіту з урахуванням порівняння результатів Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів PISA з оплатою праці вчителів. Згідно з дослідженням, з точки зору ефективності інвестицій в освіту Фінляндія знаходиться на першому місці серед інших країн. Середня річна зарплата фінського вчителя з 15-річним досвідом роботи складає 42 810 \$ [271]. Це є гарним показником, оскільки

вчителі та викладачі грають провідну роль у забезпеченні та підвищенні якості освіти.

У Законі України «Про освіту» у ст. 78 «Фінансування системи освіти» зазначено, що «Держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством» [115], що потенційно послаблює прагнення підвищувати ефективність витрачання коштів. Таких витрат немає в жодній країні. Освіта – це не єдина галузь, яка потребує збільшення державного фінансування, й український бюджет просто не може дозволити собі таких витрат. Проте у Міністерстві освіти вже заплановано підвищення заробітної платні педагогам до 2023 р. у розмірі 4 прожиткових мінімумів.

Вважаємо, що за допомогою високої заробітної платні педагог матиме змогу закривати усі свої власні потреби, й увесь фокус буде спрямований на безперервний професійний розвиток, підвищення якості викладання, постійне удосконалення майстерності та відповідності освітнім стандартам. Усе це надасть упевнений плацдарм та буде потужною мотивацією для кар'єрного зростання, а отже, й для підвищення якості освіти.

Державна політика неперервної освіти має бути спрямована на інтеграцію України до європейського освітнього простору, розширення спектру форм і методів неперервної освіти за участю роботодавців та навчальних закладів, налагодження співпраці з провідними міжнародними університетами та організаціями щодо впровадження нових методів навчання та професійних освітніх програм, стимулювання внеску корпоративних приватних структур у розвиток безперервної професійної освіти, запровадження механізмів мотивації осіб до участі в ній. Неперервна освіта та різноманітність форм і методів її реалізації є важливим методом адаптації навчальних закладів до зменшення державного фінансування освіти та зменшення кількості учнів до 25 років. Незаперечною є необхідність

розмежування механізмів кредитного фінансування освітніх програм і тренінгів у рамках неперервної освіти дорослих.

Україні також доцільно посилити участь у системі неперервної освіти недержавних організацій – асоціацій, громадських шкіл, громадських організацій, що працюють у сфері освіти дорослих, а також розвивати партнерські відносини з місцевою громадою. З досвіду досліджуваних країн доцільно також запозичити практику створення спеціалізованих профорієнтаційних центрів для учнів та дорослих. Розширення механізмів залучення роботодавців до організації неперервного навчання через внутрішні тренінги та спеціальні курси дозволить покращити фінансовий стан навчальних закладів та налагодити тісні контакти з приватними структурами для проведення спільних наукових проєктів та обміну академічним та практичним досвідом. Роботодавці мають переглянути своє ставлення до неперервної освіти та забезпечити належну участь у системі через спільні схеми фінансування освіти дорослих та розвитку курсів професійної підготовки на базі університетів. З досвіду Іспанії, Фінляндії та Швеції доцільно запровадити освітній франчайзинг для роботодавців за допомогою методів навчання на робочому місці та видачі освітніх сертифікатів. За прикладом досліджуваних європейських країн доцільно запровадити практику громадського контролю (замовників освітніх послуг та платників податків) за якістю використання фінансових ресурсів для реалізації форм і методів неперервної освіти. Важливим є розширення форм і методів неперервної освіти шляхом розвитку програм дистанційного навчання, короткострокових сертифікованих спеціалізованих курсів, тренінгів і семінарів на базі роботодавців, університетських довгострокових професійних курсів для посилення інноваційної складової освіти дорослих. Реформування системи неперервної освіти в Україні з використанням перспектив впровадження зарубіжного досвіду організації неперервної освіти значно сприятиме вирішенню проблем, пов'язаних із соціально-економічним розвитком країни, наблизить систему безперервної освіти до реалій та потреб індустріальної

економіки. Підсумовуючи, для ефективної інтеграції України до європейського освітнього простору необхідно узгодити обсяг і зміст неперервної освіти з довгостроковими потребами держави та індивідуальними інтересами та мотивами громадян, децентралізувати неперервну освіту, розширити спектр форм і методів неперервної освіти з використанням інтерактивних засобів навчання. Впровадження цих пропозицій у практику неперервної освіти в Україні дозволить підвищити рівень взаємодії всіх учасників системи неперервної освіти та підвищити її конкурентоспроможність на міжнародному рівні. Необхідність зміцнення національної системи неперервної освіти зумовлена також розробкою заходів економічної безпеки з урахуванням тенденцій поступової трансформації європейських університетів у «глобальні університети», які тісно співпрацюють з транснаціональними корпораціями та активно інтегруються в національний освітній простір.

Неперервна освіта у сучасній світоглядній парадигмі є неминучою умовою побудови якісної та конкурентоспроможної системи освіти. На нашу думку, ключова роль тут відводиться саме цінному досвіду передових освітніх систем інших країн. Як демонструє аналіз результатів досліджень, надзвичайної актуальності набуває вивчення та використання досвіду тих країн, які вже пройшли етап становлення якісної національної системи неперервної освіти, увібравши кращий досвід, який ми зможемо імплементувати у національну освітню систему. Відтак, на підставі проведеного аналізу ми вбачаємо перспективи імплементации ідей фінського, шведського та іспанського досвіду щодо забезпечення якісної системи неперервної освіти в Україні крізь реалізацію наступних завдань:

1) на державному / законодавчому рівні:

- створення належного нормативно-правового забезпечення, яке могло б керувати діяльністю університетів у розвитку освіти в парадигмі навчання впродовж життя, тобто виокремити ці законодавчі акти в окремий блок. Припускаємо необхідність впровадження таких законів, які б стосувалися

освіти дорослих і подальшого навчання; якості неперервної освіти», неформальної освіти дорослих, професійної підготовки вчителів для системи освіти дорослих, освіти дорослих іммігрантів тощо;

- підвищення заробітної платні освітянам до 200 % від середньої з/п по регіону;

2) на регіональному рівні:

- впровадження стабільної підтримки та належного фінансування освітніх програм для дорослого населення;

- використання он-лайн технологій та запровадження дистанційної форми навчання (поряд з очною та заочною формами) для тих, хто з ряду причин не може відвідувати навчання очно, створення дистанційних та онлайн університетів у кожному регіоні;

- створення регіональних агентств оцінювання якості неперервної освіти, діяльність яких була б сконцентрована не на загальній кількості українських ЗВО, а лише на обласних ЗВО. Один раз у чотири роки такі регіональні агентства мають здійснювати моніторинг якості освіти у будь-якому іншому регіоні задля прозорості контролю;

- впровадження навчання впродовж життя (особливо на рівні місцевої громади), підписання та впровадження програм навчання дорослих;

3) на інституційному рівні:

- цілеспрямована та систематична діяльність педагогічного колективу щодо формування позитивного та свідомого ставлення здобувачів освіти до навчання впродовж життя (наразі спостерігається зміна відношення молоді до отримання вищої освіти, більшість вступників вказують, що їхніми мотивами до вступу у заклад вищої освіти було бажання отримати диплом про вищу освіти, яке спровоковане впливом батьків. Тому завданням закладу вищої освіти є пропагування важливості отримання вищої освіти для успішної реалізації в суспільстві. Для цього потрібно врахувати інтереси споживачів вищої освіти та удосконалювати освітній процес відповідно цих вимог, тобто

слід підвищувати якість освіти з урахуванням національних потреб та потреб світових ринків праці);

- залучення здобувачів освіти до оцінювання якості освіти як необхідна та обов'язкова складова системи забезпечення якості, гарантія прозорості контролю та довіри усіх учасників освітнього процесу;

- реалізація у своїй перспективній та актуальній діяльності необхідності залучення та зміцнення діалогу з широким загалом (роботодавцями, профспілками, батьками та студентами, партнерськими ЗВО, іноземними закладами тощо) з метою сприяння навчанню впродовж життя дорослого населення;

- організація багаторівневого міжнародного партнерства, обмін досвідом з конкурентоспроможними ЗВО задля підвищення власної якості освітньої системи;

4) на особистісному рівні:

- формування у здобувачів освіти активного, свідомого, егоцентричного, вмотивованого підходу до навчання впродовж життя, ставлення до нього не як до обтяжуючої обставини сучасного суспільного життя, а як до переваги, що покращує якість життя особистості;

- активне та багатовекторне залучення до програм навчання впродовж життя: стимулювання навчання впродовж життя серед працівників (створення позитивного прикладу для демонстрації переваг навчання дорослих);

- підвищення рівня залученості дорослого населення до навчання протягом життя.

Висновки до розділу 3

Третій розділ нашого дослідження присвячено аналізу тенденцій розвитку системи неперервної освіти задля можливості спрогнозувати процес подальшого розвитку системи неперервної освіти в Україні за допомогою впровадження кращих світових практик.

Необхідність звернення саме до взірцевих систем освіти підтверджується статистичними даними Eurostar щодо рівня залученості дорослого населення до навчання впродовж життя. Так, найвищі показники мають саме Фінляндія та Швеція. Іспанія, у свою чергу, продемонструвала повільне, але впевнене зростання цього показнику.

Аналіз літератури дав підстави дійти висновку, що, через збільшення тривалості життя є нагальна потреба саме у безперервній освіті, оскільки тих знань, які було отримано деякий період тому, можливо не вистачить задля впевненого існування у швидкоплинному світі, який має тенденцію розвиватися та модернізуватися через глобалізаційні та інтеграційні процеси. У справі подолання цього бар'єру спостерігаються такі тенденції:

- свідоме ставлення до освіти впродовж життя та мотивація усіх учасників процесу здобуття знань та навичок до безперервної освітньої діяльності;
- наближення навчальних програм до актуального ринку праці та його потреб та забезпечення висококваліфікованими конкурентоспроможними кадрами;
- зміни у кадровій політиці системи неперервної освіти; що, у першу чергу, буде мати прояв через підвищення заробітної платні;
- активне опанування цифрової грамотності та компетентності через підвищення ролі ІКТ;
- функціонування прозорої системи контролю, у процесі якої будуть залучені абсолютно усі учасники освітнього процесу;
- створення регіональних автономних центрів оцінювання та управління якістю освіти тощо.

З'ясовано, що усі глобалізаційні процеси призвели до стрімкої зміни професійної структури суспільства та зумовили появу значної кількості нових професій. Громадяни мають потребу адаптувати свої набуті знання або опанувати нові у системі неперервної освіти. Проведене опитування дорослих людей віком від 25 до 64 років, метою якого було розуміння недоліків, що існують у системі неперервної освіти та у процесі її функціонування,

дозволило виокремити з досвіду країн, які у цьому питанні є кращими на світовому ринку освітніх послуг, певні позитивні практики.

Нами було визначено рівень залученості дорослих до навчання впродовж життя, окреслено ставлення до важливості неперервної освіти, проаналізовано фактори та чинники, які мають вплив на низький рівень обізнаності та залученості дорослих у систему неперервної освіти.

У розділі в контексті порівняльного дослідження визначено основні напрями імплементації релевантних ідей і практик з досвіду Фінляндії, Швеції та Іспанії щодо забезпечення якості неперервної освіти в Україні. Маємо зазначити, що проблема забезпечення якості освіти у досліджуваних нами країнах залишається чи не однією з найважливіших у сфері вищої освіти.

Показано доцільність впровадження позитивних аспектів європейських країн щодо забезпечення якості неперервної освіти крізь призму наявних світових тенденцій. Визначено шляхи покращення української системи неперервної освіти та забезпечення її якості на державному, регіональному, інституційному та особистісному рівнях. Так, авторами дисертаційної роботи запропоновано створення потужного нормативно-правового регулювання неперервної освіти загалом, та освіти дорослих зокрема у вигляді окремого блоку законів; забезпечення здобуття освіти кожним громадянином держави незалежно від його соціального становища та географічного розташування, особливо крізь призму різноманітних факторів як на глобальному, так і на національному рівні, такі як: розповсюдження COVID-19, повномасштабна війна України з країною-агресором тощо, шляхом створення дистанційних та он-лайн університетів у кожному регіоні України; підтримка програм навчання для дорослого населення; мотивування й стимулювання учасників освітнього процесу до навчання впродовж життя та формування свідомого ставлення до цього процесу; участь здобувачів освіти, а також інших учасників освітньої діяльності до контролю та моніторингу якості освіти; удосконалення міжнародного партнерства з провідними закладами вищої освіти; підвищення рівня залученості дорослих до навчання впродовж життя.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей забезпечення якості неперервної освіти європейських країн крізь призму соціальних трансформацій. Результати наукового дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1) Джерельна база нашого дослідження є доволі різноманітною через комплексність поняттєвого апарату, й представлена такими групами джерел, як: 1) теоретико-аналітичні (наративні) джерела, які включають в себе праці теоретичного та аналітичного характеру, що стосуються предметного поля нашої наукової роботи. Це - дисертації та автореферати, монографії, публікації, книги, навчальні посібники тощо; 2) нормативно-правові документи європейських країн, а) які відображають процес розвитку та поширення концепції неперервної освіти, а також регулюють якість неперервної освіти у загальноєвропейському освітньому просторі; б) нормативно-правове забезпечення неперервної освіти у національному вимірі таких країн, як Фінляндія, Швеція, Іспанія. Цей блок джерел дозволив схарактеризувати документи, які регулюють усі освітні рівні загалом та їхню якість зокрема; в) нормативно-правові документи України, які дозволили простежити динаміку розвитку неперервної освіти у незалежній Україні та окреслити реформування цієї освітньої галузі; 3) Інтернет-джерела, які включають офіційні сторінки Міністерств освіти України, Фінляндії, Швеції, Іспанії; національних агентств забезпечення якості освіти тощо; статистичні дані різних інституцій.

Поняттєвий апарат нашого дослідження включає декілька основних понять, таких як «якість освіти», «неперервна освіта», «освіта дорослих» та «забезпечення якості освіти». Зазначені поняття складають теоретичну основу нашого дослідження. Якість освіти – це системна та багатогранна категорія, яка є предметом наукового пошуку у філософському, економічному та соціологічному дискурсі. У дисертації ми розуміємо «якість освіти» як

комплексну, двовимірну категорію з тієї точки зору, що вона розглядається як процес освітньої діяльності та її результат, який відповідає вимогам запиту ринку праці на міжнародному та національному рівнях та стандартам якості.

У свою чергу «забезпечення якості освіти» у дисертації нами трактується як процес забезпечення відповідності аспектів освіти певним вимогам, запитам, нормам, вимогам, цілям, і як показник, який узагальнює етапи, умови, результати освітнього процесу, та одночасно виступає критерієм результативності діяльності закладів освіти, їхньої відповідності вимогам, запитам та очікуванням суспільства в цілому та кожного окремого учасника освітнього процесу зокрема.

Незважаючи на наявність широкого кола синонімів стосовно категорії «неперервна освіта» (lifelong learning), робочими у нашому дослідженні були такі: «неперервна освіта», «освіта впродовж життя», «освіта дорослих». Останній дефініції приділено окремої уваги, оскільки у нашій роботі «освіта дорослих» розглядається як невід'ємний компонент неперервної освіти.

2) Проаналізовано особливості розвитку вітчизняної системи неперервної освіти, обґрунтовано взаємозумовленість і взаємозалежність цього процесу від низки історичних, суспільно-політичних та соціально-економічних передумов. Виокремлено три етапи формування вітчизняної системи неперервної освіти у рамках хронологічних меж дослідження, а саме: реформістський етап (1958-1970 рр.) починається з прийняттям радянською владою Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти СРСР», який суттєво змінив принципи освіти; формувальний етап (1970-1990 рр.) характеризується окресленням та визначенням характерних рис радянської системи освіти дорослих, яка виокремлюється в окремий соціальний інститут, що здійснило вплив на усі сфери суспільного життя й підсилилося появою такої окремої галузі науки як андрагогіка; модернізаційний етап починається з періоду розпаду СРСР й триває по теперішній час: тут варто зазначити складну та довготривалу сепарацію національної системи освіти від рис радянської, створення

кардинально нової системи освіти з належним нормативно-правовим сектором через такі важливі процеси, як глобалізація, інтернаціоналізація, трудова міграція, яка є наслідком високого рівня бідності та безробіття, інформатизація, конвергенція тощо.

Здійснено ґрунтовний аналіз еволюції нормативно-правового забезпечення якості неперервної освіти загалом та освіти дорослих зокрема й виявлено, що у перше десятиліття незалежності України на законодавчому рівні було зроблено спроби формування змін правової парадигми освіти дорослих, проте вони не мало суттєвого успіху. Прийняття в першому читанні законопроект «Про освіту дорослих» розглядається як поштовх до суттєвих змін у цій освітній ланці.

3) Охарактеризовано особливості структури та функціонування систем неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії. Обґрунтовано вибір цих трьох країн з точки зору їхнього географічного розташування та еволюції розвитку конкурентоспроможної системи неперервної освіти. Зазначено, що системи неперервної освіти трьох країн, незважаючи на певні відмінності, мають багато спільних рис, які є привабливими для удосконалення української системи неперервної освіти. Так, освіта загалом у трьох країнах має велике суспільне значення та розглядається як запорука успіху як окремого громадянина, так й суспільства та держави в цілому; простежується свідоме ставлення до освіти впродовж життя, яка є доступною та гарантується абсолютно усім, незважаючи на соціальне походження або територіальне розташування, тобто говоримо про освіту як про інструмент соціального вирівнювання; мета освіти вбачається насамперед у можливості оперувати отриманими знаннями і навичками при розв'язанні нових задач, які пропонує ринок праці; простежено важливу роль та цінність вчителя або викладача, відбір та підготовка якого здійснюється на високому рівні та вимагає певних умінь та навичок; визначено потужний взаємозв'язок усіх сегментів освіти від дошкільної до освіти дорослого населення: у цьому аспекті підтверджується постулат неперервності освіти, та, найважливіше, забезпечується

«безболісний перехід» від одного ступеня освіти до іншого, що має прояв, наприклад, у мінімальній кількості іспитів; визначено високий мобілізаційний потенціал систем освіти.

Показано, що задля забезпечення якості неперервної освіти Фінляндії, Швеції та Іспанії активно функціонують різні системи її забезпечення. Акцентуючи увагу на нормативно-правовому регулюванні цього питання, яке є доволі потужним у кожній країні та підтверджується низкою законодавчих актів, не можна не зауважити на специфіці діяльності окремих органів з питань забезпечення якості освіти. Узагальнюючи діяльність цих органів у досліджуваних нами країнах, зазначимо, що усі вони спрямовують зусилля на розвиток якісної системи освіти шляхом відповідності тенденціям європейського простору ВО через прозорість та відкритість контролю, залученість усіх учасників освітнього процесу до здійснення моніторингу, партнерську взаємодопомогу інших ЗВО, незалежність та автономність.

Зокрема, освіта дорослих як невід'ємний компонент системи неперервної освіти у Фінляндії, Швеції та Іспанії має належне правове регулювання. Ключові завдання та принципи системи освіти дорослих реалізуються на засадах загальної освітньої політики й характеризуються рівноправністю отримання освіти, визнанням раніше здобутої освіти, високим рівнем залученості дорослого населення до освіти впродовж життя, різноманіттям освітніх закладів та широким спектром освітніх програм, розвиненою системою освіти для мігрантів тощо. У європейських країнах освіта дорослих розглядається з позицій підвищення кваліфікації, здобуття базової освіти, зміцнення позиції особистості в соціумі та зменшення соціальної відчуженості, тобто громадянину тієї чи іншої держави забезпечуються та гарантуються усі умови для навчання.

4) Система неперервної освіти позначена значною кількістю тенденцій її подальшого розвитку, які спрямовані на підготовку якісних трудових ресурсів, які, у свою чергу, є запорукою ефективного здійснення будь-якої діяльності на ринку праці. У цьому аспекті можна стверджувати, що

концепція неперервної освіти є відповіддю на актуальні виклики сучасності, які обумовлені динамічним реформуванням науки. Безумовно, ключові тенденції залежать від державної освітньої політики, але при цьому звернення до світового досвіду реалізації системи неперервної освіти обумовлено процесами світової глобалізації та інтеграції.

Обсяг нових знань неухильно зростає, освітні технології стрімко розвиваються й реалізуються в освітньому середовищі, скорочується час перетворень знань на інновації. Саме тому у нашому дослідженні окреслено основні, загальні для європейського простору освіти тенденції подальшого розвитку системи неперервної освіти та проаналізовано механізми забезпечення її якості, серед яких: стимулювання свідомого ставлення до неперервної освіти, мотивування усіх суб'єктів освітньої діяльності, зміни у кадровій політиці, наближення до реального ринку праці, розвиток цифрової компетентності, прозорість контролю, зближення систем забезпечення якості, розвиток усіх можливих формальних і неформальних форм навчання, підтримка програм інтернаціоналізації ЗВО, сертифікація кваліфікацій, створення регіональних центрів управління якості освіти.

Звертаючись до механізмів забезпечення якості неперервної освіти з урахуванням тенденцій її подальшого розвитку й впроваджуючи досвід Фінляндії, Швеції та Іспанії, виокремимо важливі для нашого дослідження аспекти, які сприяють удосконаленню освіти впродовж життя: високий рівень залученості дорослих до неперервної освіти; доступність та рівність освіти, впровадження превентивних заходів задля виключення можливості «випадіння» людини з системи навчання та створення усіх умов для здобуття освіти; забезпечення високого рівня цифрової грамотності; забезпечення прозорості контролю шляхом створення незалежних регіональних центрів управління якістю освіти й координація їхньої діяльності для прозорості контролю не тільки у власному регіоні; підтримка інтернаціоналізації закладів освіти; створення гнучких програм, які б задовольняли запит ринку праці; підвищення заробітної платні освітянам.

5) Визначено перспективи творчого застосування конструктивних ідей фінського, шведського та іспанського досвіду щодо забезпечення якості неперервної освіти з урахуванням різних факторів та чинників. Показано можливі шляхи покращення української системи неперервної освіти за допомогою реалізації певних завдань на законодавчому рівні (впровадження окремого блоку законодавчих актів стосовно функціонування системи освіти дорослого населення); на регіональному рівні (стабільне фінансування освітніх програм, удосконалення дистанційної форми навчання для тих, хто географічно не має змоги відвідувати заклади освіти, шляхом впровадження онлайн університетів; створення регіональних агенств забезпечення якості освіти); на інституційному рівні (необхідність ЗВО стимулювання учасників освітнього процесу до освіти впродовж життя, зміцнення з ними діалогу та залучення до здійснення контролю якості освіти); на особистісному рівні (мотиваційне ставлення дорослих до освіти впродовж життя та, як наслідок, підвищення рівня залученості дорослого населення).

Список використаних джерел

1. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 10–13.
2. Аніщенко О. В. Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 354 с.
3. Анненкова І. Управління якістю освіти у ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 21. С. 9–13.
4. Бабіч М. Безперервна освіта (освіта впродовж життя) - умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2015. № 5(1). С. 50–53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_5\(1\)_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_ekon_2015_5(1)_11) (дата звернення: 06. 09. 2022).
5. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : автореф. Дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. Пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
6. Бичківський Р. В., Столярчук П. Г., Гамула П. Р. Метрологія, стандартизація, управління якістю і сертифікація : підручник. Вид. 2-ге, випр. І доп. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2004. 560 с.
7. Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 1. С. 3–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_3 (дата звернення: 12. 05. 2022).
8. Білокопитов В. І. Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу : автореф. Дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01 / Сумський держ. Пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 20 с.

9. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва, 2002. С. 147–148.
10. Бонюшко Н. А., Семченко А. А. Обеспечение качества высшего образования в условиях глобализации : учеб. Пособ. Санкт-Петербург : СПбГПУ, 2011. 96 с.
11. Булах І. Є. Моніторинг якості освіти. URL: http://www.irf.ua/files/ukr/programs_educp_328_ua_meqfv.doc (дата звернення : 20. 08. 2020).
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови: з додатками і доповненнями / уклад. І голов. Ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
13. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3-4. С. 78–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_11 (дата звернення: 16. 09. 2022).
14. Вимірювання в освіті / за ред. О. Авраменко. Кіровоград : ФОП Лисенко В. Ф. 2011. 360 с.
15. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Дніпропетровська обл. / НАПН України; Інститут вищої освіти; МГО Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. Київ: Знання України, 2011. 295 с.
16. Впровадження локальних систем управління якістю в українських університетах : аналітичний звіт / за заг. Ред. Т. В. Фінікова, В. І. Терещука. Київ : Таксон, 2018. 88 с. URL: http://www.edupolicy.org.ua/dx/assets/images/Analit18ua_08-5mm.pdf (дата звернення: 20.02. 2023).
17. Гайдученко Ю. Історико-педагогічна інформативність та джерелознавчий потенціал художньої спадщини українських письменників у дослідженні проблем виховання дітей другої половини ХІХ ст. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 129–135.

18. Гастев А. К. Трудовые установки. Москва: Экономика, 1973. 152 с.
19. Глосарій Європейського простору вищої освіти / авт.-уклад. І. І. Бабин та ін. ; за заг. Ред. О. Я. Чебикіна. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2011. 212 с.
20. Голант Е., Ширяев Е. Школьная работа со взрослыми. Рабочая книга для педтехникумов. Москва ; Ленинград : Государственное издательство, 1929. 240 с.
21. Головка М. Система джерельної бази історії методики навчання фізики в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 20. Ч. 2. С. 455–461.
22. Гололобов В. М. Ліквідація неписьменності серед дорослого населення України у 20-х рр.: дис. ... канд. Іст. Наук : 07.00.01 / Харківський держ. Політехнічний ун-т. Харків, 1998. 179 с.
23. Горохов В. А., Коханова Л. А. Основы непрерывного образования в СССР. Москва, 1987. 256 с.
24. Грабовенко Н. В. Забезпечення якості освіти як пріоритетний напрям державної політики. *Публічне урядування*. Київ : ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», 2019. № 5 (20). С. 44–55. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-5\(20\)](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-5(20))
25. Грабовенко Н. В. Людиноцентристські пріоритети державного управління якістю освіти. *Аспекти публічного управління*. 2019. № 8. Т. 7. С. 13–19.
26. Гринюк С. П. Сумлінна праця: як фінни побудували успішну систему освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Київ, 2011. Вип. 5. С. 57–61.
27. Гриценко М. Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект : автореф. Дис. ... канд. Філософ. Наук : 09.00.10 / Ін-т вищ. Освіти НАПН України. Київ, 2012. 20 с.
28. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв, 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 25–28.

29. Грищенко Ф. Управління якістю та забезпечення якості: оновлені стандарти серії ISO 9000. *Стандартизація, сертифікація, якість*. 2001. № 4. С. 44–46.
30. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8-9. С. 67–70.
31. Давидова В. Шведська модель неформального навчання дорослих «народна освіта». *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2006. Вип. 1. С. 28–37.
32. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text> (дата звернення: 20. 09. 2022).
33. Десятов Т. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2014. Вип. 1 (8). С. 186.
34. Диденко Л. Исторический аспект развития непрерывного образования. Москва, 2006. С. 25–27.
35. Домонцевич Н. Т., Полікарпов І. С., Яцишин Б. П. Основи стандартизації, метрології та управління якістю. Київ : Укоопосвіта, 1997. 220 с.
36. Доскач С. С. Аналіз дослідження рівня розвитку і форм прояву дорослості у підлітків. *Найновите постиження на європейската наука – 2011* : VII міжнародна научна практична конференція. Софія : «БялГРАД-БГ» ОДД, 2011. Т. 24. С. 15–17.
37. Дроздов В. В. Механізми публічного управління якістю вищої освіти в Україні. Магіст. Дис. зі спец. 281. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2020. 129 с.
38. Дурдас А. П. Система оцінювання якості університетської освіти у Французькій Республіці. дис. ... канд. Пед. наук. Київ, 2021. 293 с.
39. Енциклопедія освіти / голов.ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

40. Єльнікова Г., Рябова З. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08egvonz.pdf> (дата звернення: 22. 10. 2022).
41. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : автореф. Дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01 / Луганський нац. Пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 44 с.
42. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління. Харків : Основа, 2004. 128 с.
43. Ермольєва Э. Испания в Болонском процессе URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispaniya-v-bolonskom-protsesse/viewer> (дата звернення: 15. 02. 2021).
44. Ермольєва Э. Испания: образование и политика. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 89.
45. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної в Українській РСР. Київ : Радянська школа, 1959. 26 с.
46. Звіт Європейської комісії Eurydice 2015 «Освіта та навчання дорослих у Європі» URL: https://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/2015_Aeducation_LOAccess_Eurydice_Comparative_Report_en.pdf (дата звернення: 15. 02. 2021).
47. Звіт ЮНЕСКО про діяльність вищої освіти (за період червень 2020 р.квітень 2021). URL: http://www.ehea.info/Upload/BFUG_PT_AD_76_13_9_unesco_update.pdf (дата звернення: 16. 05. 2022).
48. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 360 с.
49. Золотарьова І. Оцінювання якості освітніх програм: досвід Швеції. *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд* / уклад. : Добко Т. та ін.; за заг. Ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. С. 24–26.

50. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15–23.
51. Interfax Ukraine. Електронний перепис населення України. URL: <https://interfax.com.ua/news/general/637042.html> (дата звернення: 02. 03. 2021).
52. Історія педагогіки : навчальний посібник для студентів ЗВО / Л. В. Задорожна-Княгницька. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 364 с.
53. Калакура Я. Класифікація джерел із всесвітньої історії як дослідницький метод. *Україна-Європа-Світ. Історія, міжнародні відносини*. Тернопіль, 2015. Вип. 15. С. 185–197.
54. Кірдан О. Джерельна база дослідження проблеми управління закладами вищої освіти України (1991-2017). *Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991-2017)*. Київ, 2018. С. 14–16.
55. Клімова Г. П. Інтерпретація поняття «якість вищої освіти»: соціолого-філософська рефлексія. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Соціологія. Харків, 2016. № 3. С. 34–43.
56. Клімова Г. П. Якість вищої освіти: європейський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Філософія. Харків, 2016. № 1. С. 203–210. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnyua_2016_1_22.pdf (дата звернення: 20. 02. 2023).
57. Конституція Фінляндії. URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (дата звернення: 15. 02. 2021).
58. Койфман Ю. І., Герус О. В., Кисельова Т. М. Міжнародна стандартизація та сертифікація систем якості : довідник. Київ ; Львів : Леонорм, 1995. 26 с.
59. Кондур О. С. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 532 с.

60. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи / за ред. В. Г. Кременя, Н. Г. Ничкало. Київ : Знання України, 2018. 616 с.

61. Кристопчук Т. Є. Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений*. 2017. № 5.1. С. 62–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5 (дата звернення: 06. 09. 2022).

62. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(2). С. 25–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%282%29_5 (дата звернення: 20. 08. 2020).

63. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 1920-х рр.: історико-теоретичний аспект. *Український історичний журнал*. 2004. № 5. С. 66–80. URL: http://resource.history.org.ua/publ/journal_2004_5_66 (дата звернення: 20.05.2020).

64. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. Вид. 2-е, доп. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 190 с.

65. Левченко Т. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця : Нова книга, 2007. 656 с.

66. Лісіцин В. Питання неперервної освіти у визначенні справедливоцентризму. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/1/lisicin_tezi.pdf (дата звернення: 12. 08. 2021).

67. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : ФОРМ-ЛТД Богданова А. М., 2009. 404 с.

68. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: дис... д-ра наук з держ. Управління : 25.00.02 / Нац. Акад. держ. Управління при Президентові України. Київ, 2005. 521 с.

69. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. *Енциклопедія освіти* / гол. Ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 519–521.
70. Лукіна Т. Управління якістю освіти дорослих як проблема державного управління освітою в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Управління та адміністрування*. Київ, 2016. Вип. 2. С. 54–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra_2016_2_9 (дата звернення: 12. 05. 2022).
71. Лукіна Т. О. Якість освіти. *Енциклопедія освіти* / гол. Ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 1017–1018.
72. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2010. Вип. 2. С. 20–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2010_2_4 (дата звернення: 19. 08. 2020).
73. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
74. Лук'янова Л. Концептуальні положення освіти дорослих. URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm (дата звернення: 06. 08. 2020).
75. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогіка*. Мелітополь, 2015. № 15, т. 1. С. 187–192.
76. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
77. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 163 с.
78. Ляшенко О. І Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* : посібник / за заг. Ред. О. Локшиної. Київ, 2004. С. 9–14.

79. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №1 (46). С. 3–24.
80. Майбутнє ринку праці: Протиборство тенденцій, які будуть формувати робоче середовище в 2030 році. PwC, 2018. URL: <https://www.pwc.com/ua/uk/survey/2018/workforce-of-the-future-ukr.pdf> (дата звернення: 17. 02. 2021).
81. Малицька І. Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи. *Рідна школа*. 2002. №12. С. 73–76.
82. Манако А. Ф. Технологічні аспекти інноваційного цілеспрямованого розвитку телекомунікаційного науково-освітнього простору. *Наукові праці Миколаївського державного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв, 2006. Т. 63. Вип. 50. С. 227–236.
83. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
84. Маслов В. И., Зволинская Н. Н., Карнилов В. М. Непрерывное образование: подходы к сущности. *Труды ученых ГЦОЛИФКа*. Москва, 1993. С. 102–117.
85. Мельник О. О. Криворізька міськрада в 1920-1941 рр. Кривий Ріг, 2005. С. 277.
86. Михайліченко М. В. Напрями і шляхи оптимізації системи державно-громадського управління якістю університетської освіти в умовах українських реалій. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2017. № 1 (9). С. 46–53. URL: <http://ir.stu.cn.ua/123456789/14830> (дата звернення: 20. 08. 2020).
87. Міжнародний стандарт ISO 8402 «Управління якістю та забезпечення якості». URL: http://online.budstandart.com/ru/catalog/doc-page.html?id_doc=6031 (дата звернення: 16.03.2022).
88. Міжнародні стандарти ISO 9000:2005. Quality management systems Fundamentals and vocabulary. URL: <https://www.iso.org/standard/42180.html> (дата звернення: 16. 09. 2021).

89. Мовчан О. М. Ліквідація неписьменності (лікнеп), кампанії лікнепу в УСРР–УРСР. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол. В. А. Смолій (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2009. Т. 6. 784 с.

90. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социальные аспекты / науч. Рук. А. Е. Карпухина. Москва : МАКС Пресс, 2006. 340 с.

91. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджана. Львів : Літопис, 2003. 328 с.

92. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посібник / за ред. О. І. Локшиної. Київ : «К. І. С.», 2004. 128 с.

93. Мороз С. А. Об'єкти державного управління якістю вищої освіти в контексті змісту класифікаційних підходів до тлумачення її змісту. *Державне управління у сфері цивільного захисту: наука, освіта, практика* : матеріали міжнародної наук.-практ. Інтернет-конференції (м. Харків, 19–20 квіт. 2018 р.). Харків : Видавництво НУЦЗУ, 2018. С. 52– 54.

94. Національний освітній глосарій: вища освіта. / авт.-уклад. В. М. Захарченко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., пере-роб. І доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. : URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodozaprovdzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html> (дата звернення: 16. 09. 2021).

95. О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов народного хозяйства : Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 06. 02. 1988 № 166.

96. Образование: Сокрытое Сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, 1996. 31 с.

97. Овчиннікова О. Р. Вплив міграції молоді на показники вступу до вищих навчальних закладів регіону. URL: http://economyandsociety.in.ua/journals/16_ukr/102.pdf (дата звернення: 20. 09. 2022).

98. Онуфрик М. Професії майбутнього: як зміниться ринок праці найближчим часом. URL: <https://iser.org.ua/analitika/analiz-derzhavnoyi-politiki/profesiyyi-maibutnogo-iaк-zminitsia-naiblizhchim-chasom-rinok-pratsi> (дата звернення: 02. 03. 2021).

99. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии. Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 1995. 330 с.

100. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. Ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка. Київ ; Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. 544 с.

101. Офіційний сайт Верховної Ради України URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746 (дата звернення: 14. 08. 2021).

102. Павлова Г. Синергетичний підхід до якості освіти. *Гілея*. Київ : ВІР УАН, 2013. Вип. 71, №4. С. 693–697.

103. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 180 с.

104. Подьячих П. Г. Население СССР. Москва : Госполитиздат, 1961. С. 116.

105. Поздеева И. С. Опыт Финляндии в сфере образования. *Вестник ТГПУ*. 2011. №10 (112). С. 128–131.

106. Положение о вечерних рабочих курсах. *Еженедельник Наркомпроса*. 1926. № 12. С. 54–55.

107. Положение о крестьянских курсах для взрослых. *Еженедельник Наркомпроса*. 1925. № 48. С. 27–29.

108. Положення про вечірні робітничі університети. *Збірник узаконень та розпоряджень Робітниче-Селянського Уряду України*. Харків : Видавництво НК Юстиції УСРР. 1928. № 67. С. 139–142.

109. Приходько В. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу : наук.-метод. Посіб. Запоріжжя, 2010. 215 с.
110. Про вищу освіту : Закон України 2002 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/ed20020117> (дата звернення: 24. 05. 2022).
111. Про вищу освіту : Закон України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20. 09. 2022).
112. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
113. Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти : Наказ МОН України від 16 січня 2020 р. № 54. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#n14> (дата звернення: 12. 06.2022).
114. Про освіту : Закон України від 05. 09. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: (дата звернення: 20.09.2022).
115. Про освіту : Закон України від 21. 04. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.09.2022).
116. Про освіту дорослих : законопроект. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih> (дата звернення: 20. 01. 2023).
117. Про професійну освіту : Закон Фінляндії № 630 від 1998 р. URL: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630> (дата звернення: 16. 11. 2022).
118. Про старші класи середньої школи : Закон Фінляндії № 629 від 1998 р. URL: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980629> (дата звернення: 16. 11. 2022).
119. Протасова Н. Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2013. Вип.7. С. 150.

120. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Леу С. О. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу. Київ : ІІТО НАПНУ. 2015. 176 с.
121. Раскин Д. Классификация историко-педагогических источников. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики*. Москва, 1989. С. 85–98.
122. Реформа и развитие высшего образования. Высшее образование в XXI веке : заключительный доклад. ЮНЕСКО (Париж, 5–9 окт. 1998 р.). С. 19–33.
123. Річний звіт НАЗЯВО за 2021 рік. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/02/Звіт-2021.pdf> (дата звернення: 17. 02. 2021).
124. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. Ред. С. Квіта. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.
125. Руднік Ю. Навчання іноземних мов в школах Швеції: організаційний дискурс. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 4. С. 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_4_11 (дата звернення: 15. 03. 2020).
126. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : автореф. Дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
127. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 15. 02. 2023).
128. Саранча Г. А. Метрологія, стандартизація та управління якістю. Київ : Либідь, 1993. 255 с.
129. Святець Ю., Доорн П. Кліометрика. *Інформаційні технології та інструменти* : підручник / за ред. Проф. В. В. Підгаєцького. Дніпропетровськ, 1998. Ч. I. С. 19.
130. Сборник программ для школ взрослых повышенного типа. Москва : Красная новь. 1923. 196 с.

131. Сбруєва А. А., Єременко І. В. Європейський вимір забезпечення якості вищої освіти: етапи та актуальні тенденції розвитку. Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 266–295.
132. Син Е. Е. Школьное образование в Финляндии как феномен XXI века. *Известия Кыргызской академии образования*. 2016. № 1 (37). С. 21–26.
133. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
134. Сисоєва С. О. Освіта дорослих: технологічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2004. Вип. ¾. С. 184–187.
135. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
136. Система освіти Фінляндії. URL: <https://osvita.ua/school/method/1300/> (дата звернення: 08. 02. 2022).
137. Сігаєва Л. Розвиток освіти дорослих в Україні: проблеми та перспективи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2012. Вип. 5. С. 60–68.
138. Сігаєва Л. Є. Сучасні підходи до якості освіти: теоретичний аспект. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2016. Вип. 4. С. 213–229. URL: <https://educationjournal.org/index.php/journal/article/download/49/47/> (дата звернення: 20. 08. 2020).
139. Смольнікова О. Розвиток та запровадження навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії. *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології*. Київ, 2020. С. 68–71.
140. Солов'єва М. Ф. Педагогические тайны системы образования Финляндии. *Образование в Кировской области*. 2010. № 4 (16). С. 27–28.
141. Статистична служба Європейського Союзу (Eurostat). URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210702-1> (дата звернення: 16. 03. 2022).

142. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 14. 08. 2021).

143. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 02. 06. 2021).

144. Субетто А. Качество непрерывного образования: состояние, тенденции, проблемы и перспективы. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. 498 с.

145. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. Санкт-Петербург ; Кострома : КГУ, 2009. Т. 8, кн. 1 : Квалитативизм : філософія і теорія качества, квалитологія, качество жизни, качество человека и качество образования. 392 с.

146. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.

147. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад : О. Скопенко, Т. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

148. Тарасова К. В. Вопросы контроля качества образования в Испании. *Совершенствование учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении*. Москва : МГГУ, 2007. С. 19–21.

149. Теоретические основы непрерывного образования / В. Г. Онушкин и др. ; под ред. В. Г. Онушкина. Москва : Педагогика, 1987. 254 с.

150. Тимчук Л. Система образования взрослых в Украине (20-30-е годы XX века). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Москва, 2014. № 02 (61). Ч. II. С. 195–204.

151. Тимчук Л. І. Система освіти дорослих в Україні (50-80-ті роки XX ст.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2015. Вип. 1. С. 123–134.

152. Українська асоціація якості. URL: <https://www.uaq.org.ua/index.php/uk/> (дата звернення: 10. 01. 2023).
153. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
154. Хууско К. Образование в Финляндии (в форме доклада). *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2010. №5. С. 11–17.
155. Цюк О. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 169–178.
156. Цюк О. Структура вищої освіти Швеції: теоретичний аналіз. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей*. Львів : ЛьвДУВС, 2014. С. 138–146.
157. Цюк О. А. Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі* : матеріали міжнар. Наук.-прак. Конф. (м. Чернівці, 17 трав. 2019 р.). Чернівці, 2019. С. 123–126.
158. Цюк О. Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції : дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01 Львів. 2020. 317 с.
159. Цюк О. Шведські університетські рейтинги: шведський орган вищої освіти та Urank. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір* : тези доповідей міжнар. Наук. Конф. (м. Львів, 24-25 жовт. 2019 р.). Львів, 2019. С. 196–197.
160. Чорна О. Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині : дис. ... канд. Пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2015. 266 с.
161. Чорна О. Становлення та розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині : монографія. Кривий Ріг : ФОП Чернявський Д. О., 2015. 244 с.
162. Шаповал М. І. Менеджмент якості : підручник. Вид. 3-є, випр. І доп. Київ : Товариство «Знання», КОО, 2007. 471с.

163. Шевченко Л. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»* Харків, 2011. № 4(7). С. 5–15.
164. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти. Харків : ХДАК, 1999. 152 с.
165. Шинкаренко Л. І. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1991-2007 рр.) : дис. ... канд. Пед. наук :13.00.01. Київ, 2010. 234 с.
166. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : РПА, 1998. 352 с.
167. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис. 2018. 296 с.
168. Шмидт С. О. Классификации исторических источников. *Вспомогательные исторические дисциплины*. Ленинград, 1985. Вып. 16. С. 3 – 24.
169. Щоголева Л. О. Моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 36–40. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pedp_2014_2_12.pdf (дата звернення: 20. 06. 2022).
170. Ярош Б. О. Тоталітарний режим на західноукраїнських землях: 30-50-ті роки ХХ ст. (історико-політологічний аспект). Луцьк : Надстир'я, 1995. 176 с.
171. Aarrevaara T., Dobson I., Elander C. Brave New World: Higher education reform in Finland. *Higher education management and policy*. 2009. Vol. 21, No 2. P. 1–18. URL: http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/Brave_New_World_Dobson_%26_Elander.pdf (Last accessed: 11. 06. 2022).
172. ACSUCYL. Constitución de la Red Española de Agencias de Calidad. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, ACSUCYL. 2006. URL: http://www.acsucyl.es/acsucyl/opencms/noticiasantiguas/noticias/noticia_0004.html (Last accessed: 12. 10. 2022).

173. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the 241 об'єднано 241 communities. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Last accessed: 15. 04. 2021).

174. Albrecht J., Berg G. and Vroman S. The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate lower worker skill levels. Institute for labour market policy evaluation, Working Paper. Uppsala, 2004.

175. Alheit P., Dausien B. Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 2002. S. 569–589.

176. Álvarez P. & Vallespín I. El Constitucional rechaza que Cataluña evalúe sola a sus docentes: El fallo respalda que la agencia estatal acredite también a los profesores universitarios. *El País: El Periódico Global*. 2014. 3 de Julio. URL: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/03/actualidad/1404414458_482298.html (Last accessed: 06. 09. 2022).

177. Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). Country analysis. URL: fm.dk/en/education-and-institutions/241-internationalization-and-cooperation/international-cooperation-on-guidance/euroguidance-denmark (Last accessed: 03. 04. 2021).

178. ANECA Bylaws. Estatutos ANECA. 2013. Art. 7. P. 4. URL: <http://www.aneca.es/ANECA> (Last accessed: 06. 10. 2022).

179. ANECA Bylaws. Estatutos ANECA. 2013. Art. 1.3. P. 1. Retrieved from URL: <http://www.aneca.es/ANECA> (Last accessed: 06. 10. 2022).

180. ANECA. Mission statement. 2015b, Para. 5. Retrieved from URL: <http://www.aneca.es/eng/ANECA/Mission> (Last accessed: 06. 10. 2022).

181. Anishchenko O. Neperervna osvita: potentsial dlia osobystisnoho i profesiinoho rozvytku doroslykh. Kyiv : IPOOD NAPN Ukrainy Publ, 2016. 354 p.

182. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (Last accessed: 10. 04. 2021).

183. Anxo D. And Storrie D. Working time transitions in Sweden. In *The Politics of Regulating Working Time Transitions in Europe* / J O'Reily ed. Cheltenham : Edward Elgar, 2002. P. 49–85.

184. AQU. Funcions. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU Catalunya. 2015. URL: http://www.aqu.cat/doc/doc_29840237_1.pdf (Last accessed: 12. 10. 2022).

185. Bagnall R.G. Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. London, 2000. Vol. 19. No. 1. P. 20–35.

186. Baumgartner L. M. An update on transformational learning. *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing* / S.B. Merriam (ed.). Education. Hoboken : Jossey-Bass, 2001. P.15–24. URL: https://www.academia.edu/20666877/An_Update_on_Transformational_Learning (Last accessed: 12. 03. 2022).

187. Bim-Bad B. M. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. Moscow : Great Encyclopedia of Russia, 2002. P. 147–148.

188. Björklund A., Per-Anders E., Fredriksson P. and Krueger A. Education, equality, and efficiency. An analysis of Swedish school reforms during the 1990. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, Rapport. Uppsala, 2004.

189. Bologna process stocktaking report, 2009. URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG_CZ_16_5.1a_stocktaking_final_594610.pdf (Last accessed: 06. 09. 2022).

190. Classification of learning activities (CLA). Eurostat Manual. EU Publications Office. Luxembourg, 2016. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> (Last accessed: 12. 03. 2022).

191. Cortazar F. G. Breve historia de la cultura en España. Madrid., 2010. P. 524.

192. CRUE. Historia. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, CRUE. 2015. URL: <http://www.crue.org/queEsCrue/Paginas/Historia.aspx?Mobile=0> (Last accessed: 12. 10. 2022).

193. Darkenwald G. G. & Merriam S. B. Adult Education: Foundations of Practice. New York, 1982. P. 6.

194. Delors J. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO, 1996.

195. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1900. URL: https://ia801408.us.archive.org/33/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich_bw.pdf (Last accessed: 25. 07. 2022).

196. EDUFI. Finnish National Agency for Education. URL: <https://www.oph.fi/English> (Last accessed: 12. 03. 2022).

197. ENQA. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki : ENQA, 2005.

198. Ekström E. Earnings effects of adult education in Sweden. Institute for labour market policy evaluation, Workingpaper. Uppsala, 2003.

199. English L. V. & Mayo P. Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability. Cham : Palgrave Macmillan, 2021. 137 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65778-9>. (Last accessed: 12. 02. 2022).

200. Ericson T. Trends in the pattern of lifelong learning in Sweden: Towards a decentralized economy. URL: https://www.researchgate.net/publication/5094842_Trends_in_the_pattern_of_lifelong_learning_in_Sweden_Towards_a_decentralized_economy (Last accessed: 12. 03. 2022).

201. EQAR. Quality assurance agencies registered on EQAR. European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR. 2015. URL: <http://www.eqar.eu/register/search.html> (Last accessed: 12. 10. 2022).

202. ESG. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Revised ESG approved by the Ministerial Conference in Yerevan, on 14-15 May 2015. Para. 7, P. 18

203. European Commission. Commission Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. 2019. URL: https://ec.europa.eu/education/node/58_me (Last accessed: 12. 03. 2022).
204. Eurydice. URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-71_en (Last accessed: 26. 05. 2022).
205. Eurydice. Adult education and training. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-25_en (Last accessed: 12. 10. 2022).
206. Evaluation of the Bologna process implementation in Finland / Finnish Higher Education Evaluation Council. Helsinki, 2012. 216 p. URL: http://www.finheec.fi/files/1471/KKA612Evaluation_Bologna_nettiin.pdf (Last accessed: 11. 06. 2022).
207. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education, 2011.
208. Forbes. URL: <https://www.forbes.com/sites/brandonbusteed/2020/02/17/the-really-good-and-really-bad-news-on-lifelong-learning/?sh=319a41ef11f2> (Last accessed: 10. 04. 2021).
209. Global report on adult learning and education. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. 156 p.
210. Government Offices of Sweden. URL: www.government.se/sb/d/6997 (Last accessed: 10. 04. 2021).
211. Griffin C. From education policy to lifelong learning strategies. *The Age of Learning* / P. Jarvis (ed.). London : Kogan Page, 2001. P. 41–54.
212. Gurufocus. URL: <https://www.gurufocus.com/news/942237/ibm-study-the-skills-gap-is-not-a-myth-but-can-be-addressed-with-real-solutions> (Last accessed: 10. 04. 2021).
213. Harvey L. & Green D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18 (1). P. 9–34.

214. Hernández J. & Pérez J. A. Una visión dinámica de la financiación y los perfiles productivos del sistema universitario público presencial de España. In: La universidad española en cifras, CRUE, Madrid, 2010. 906 p.

215. Higher education in Sweden 2016 Status Report. Published by Swedish Higher Education Authority 2016. URL: [https://www.ses.unam.mx/cursos/2017/bibliografia/Swedish%20Higher%20Education%20Authority%20\(2016\)%20Higher%20Education%20in%20Sweden.pdf](https://www.ses.unam.mx/cursos/2017/bibliografia/Swedish%20Higher%20Education%20Authority%20(2016)%20Higher%20Education%20in%20Sweden.pdf) (Last accessed: 26. 05. 2022).

216. Higher education in Sweden. Status report. 2018. P. 18.

217. Higher education. Organisation of Higher Education in Sweden. URL: https://commission.europa.eu/cookies-policy_en (Last accessed: 26. 05. 2022).

218. Higher Education Ordinance (SFS 1993:100). URL: http://www.lunduniversity.lu.se/upload/staff/higher_education_ord.pdf (Last accessed: 26. 05. 2022).

219. INQAAHE. Members. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE. 2015. URL: <http://www.inqaahe.org/index.php> (Last accessed: 14. 10. 2022).

220. Jaldemark J. & Bång Å. Reaching for a hybrid and networked university through lifelong learning initiatives. *Networked learning 2020* : proceedings for the 12th International Conference on Networked Learning, Aalborg, Denmark, May 18-20, 2020. Aalborg, 2020. P. 1–4. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1431510&dswid=3855> (Last accessed: 10. 04. 2021).

221. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. London : Routledge, 2004. 374 p.

222. Jonnergård K., & Erlingsdóttir G. Variations in professions' adaption of quality reforms: The cases of doctors and auditors in Sweden. *Current Sociology*. 2012. Vol. 60. P. 672–689.

223. Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000. OECD 2001. 322 p.

224. Knowles M. S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York : Association Press, 1970. P. 24.

225. Kristensson U. Who is the Lifelong Learner? Globalization, Lifelong Learning and Hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*. 2008. No. 27. P. 211–226.

226. Kuraev A. Soviet Higher Education: An Alternative Construct to the Western University Paradigm. *Higher Education*. 2016. Vol. 71 (2). P. 181–193.

227. Lehtikoinen A. University governance in Finland: Recent developments and challenges. 2010. 40 p. URL: http://vrtl12546.servidoresdns.net/sites/default/files/presentaciolehtikoinenfinlandia_0.pdf (Last accessed: 26.05.2022).

228. Ley Orgánica de Educación. URL: <http://www.defiendete.org/html/deinteres/LEYES%20DE%20VENEZUELA/LEYES%20DE%20VENEZUELA%20II/LEY%20ORGANICA%20DE%20EDUCACION.htm> (Last accessed: 10.04.2021).

229. Ley Orgánica de Universidades (LOU), 2001. URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf> (Last accessed: 06. 09. 2022).

230. Lindeman E. C. The Meaning of Adult Education. N.Y. : New Republic, 1926. URL: <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm> (Last accessed: 12.03.2022).

231. Luukkainen S., Manninen J. The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki, 2008. URL: <http://www.vsy.fi/en.php> (Last accessed: 03. 04. 2021).

232. Manninen J., Luukkainen S. The Effects of Adult Learning: The Meaning and Significance of Non-formal Learning in the Lives of Adults. URL: <http://www.Vsy.fi/en.php?k=14441> (Last accessed: 29. 11. 2022).

233. Martí M. L., Puertas R. & Calafat C. Calidad y eficiencia de las universidades públicas españolas. *Revista de Estudios Regionales*. 2014. No 99. P. 135–154.

234. Merriam S. B. & Brockett R. G. The profession and practice of adult education: an introduction. San Francisco : John Wiley & Sons, 2007. P. 4.
235. Mikroyannidis A., Domingue J., Bachler M. & Quick K. A learner-centred approach for lifelong learning powered by the blockchain. In EdMedia+ innovate learning. *Association for the Advancement of Computing in Education*. 2018. P. 1388–1393.
236. Ministerio de Educación: URL: <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines/estructura.html> (Last accessed: 28. 06. 2021).
237. Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland. URL: <https://tem.fi/en/-/reform-of-digital-te-services-to-improve-customer-services-and-promote-employment-draft-proposal-out-for-comments> (Last accessed: 10.04.2021).
238. Ministry of Education and Culture of Finland. URL: <https://okm.fi/en/continuous-learning-reform> (Last accessed: 10. 04. 2021).
239. Oliver A., Tomás J. M. & Montoro-Rodriguez J. Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2017. Vol. 72. P. 80–85.
240. Olofsson J. Grundläggande yrkesutbildning och övergången skolarbetsliv – en jämförelse mellan olika utbildningsmodeller. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, Rapport. Uppsala, 2003.
241. Official site of KOTA. URL: <http://www.kota.fi> (Last accessed: 26.05.2022).
242. Official site of University of Turku. URL: <https://www.utu.fi/en/news/news/vice-rector-riitta-pyykko-to-the-register-committee-of-european-quality-assurance> (Last accessed: 26. 05. 2022).
243. OPALA. URL: <https://opala.pkamk.fi/main.do> (Last accessed: 11.06.2022).
244. Pedaforum 2022 – korkeakoulupedagogiikan päivät. URL: <https://www.haaga-helia.fi/fi/ajankohtaista/tapahtumat/pedaforum-2022-korkeakoulupedagogiikan-paivat> (Last accessed: 11. 06. 2022).

245. Pérez C. La educación universitaria en España: El vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*. 2004. No 335, P. 305–316.

246. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Vol. I. PISA, OECD Publishing, 2019. 354 p. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

247. Quality Education. The Global Goals for Sustainable Development. URL: <https://www.globalgoals.org/4-quality-education> (Last accessed: 10.04.2021).

248. Quality-related funding, performance agreements and profiling in higher education: An international comparative study: Final Report / Benneworth P., Boerde H., Cremonini L. et al. Enschede : Universiteit Twente, 2011. 171 p. URL: <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202011/C11HV018%20Final%20Report%20Qualityrelated%20funding%2C%20performance%20agreements%20and%20profiling%20in%20HE.pdf> (Last accessed: 11.06.2022).

249. REACU Charter. Acuerdo constitutivo de la red española de agencias de calidad REACU. Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, REACU. 2006. Para. 4.

250. Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ininv.vntu.edu.ua/ukr/images/stories/stat/soft-skills/doc/23-05-17-news-youth-in-action-keycomp-en.pdf> (Last accessed: 03. 04. 2021).

251. Sahlberg P. A model lesson: Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*. 2012. No 36(1). P. 20–27.

252. Sahlberg P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? The Series on School Reform. Teachers College. Columbia University, 2011. 167 p.

253. Shukla P. Life Long Education. New Delhi, 1971. 83 p.

254. Spanish Background Report on “Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skills Needs” URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/2/40057183.pdf> (Last accessed: 10. 04. 2021).

255. Stensaker B. Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998. *Tertiary Education and Management*. 2000. No 6. P. 305–317.
256. Study in Finland URL: http://www.studyinfinland.fi/destination_finland/education_system/higher_education (Last accessed: 11. 06. 2022).
257. Swedish Universities & University Colleges 1994/95. Short Version of Annual Report, 1996. P. 6.
258. Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report, 2008. P. 33.
259. Swedish Universities & University Colleges, Short Version of Annual Report 2012. URL: <http://www.hsv.se/download/18.485f1ec213870b672a680003125/1218R-swedish-universities-annual-report-2012.pdf> (Last accessed: 26.05.2022).
260. The Center for World University Rankings. URL: <https://cwur.org/2020-21.php> (Last accessed: 06. 09. 2022).
261. The Educational Leave Act 1975. URL: http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=15287 (Last accessed: 03. 04. 2021).
262. The Europe 2020 Competitiveness Report: Building a More Competitive Europe. URL: <http://www.weforum.org/reports/europe-2020-competitiveness-report-building-more-competitive-europe> (Last accessed: 12. 03. 2022).
263. The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC). URL: <http://www.finheec.fi> (Last accessed: 26. 05. 2022).
264. The Global Competitiveness. URL: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness> (Last accessed: 12. 03. 2022).
265. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/society/2012/mar/26/third-babies-2012-live-100> (Last accessed: 10. 04. 2021).
266. The Higher Education Act. URL: <http://www.hsv.se/lawsandregulations/theswedishhighereducationact.4.5161b99123700c42b07ffe3956.html> (Last accessed: 26. 05. 2022).

267. The Swedish National Agency for Higher Education Has Closed. URL: <http://www.hsv.se/2.539a949110f3d5914ec800056285.html> (Last accessed: 26.05.2022).

268. The Swedish National Agency for Higher Education's Quality Evaluation System 2011–2014. URL: <http://www.hsv.se/download/18.328ff76512e968468bc80004249/1103R-quality-evaluation-system-2011-2014.pdf> (Last accessed: 26. 05. 2022).

269. The Vocational Education and Training Act. Chapter 82. Revised Edition 2019. URL: https://www.tra.go.tz/swahili/images/THE_VOCATIONAL_EDUCATION_AND_TRAINING_ACT_RE_2019.pdf (Last accessed: 12. 10. 2022).

270. 3rd Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life. URL: https://reliefweb.int/report/world/3rd-global-report-adult-learning-and-education-impact-adult-learning-and-education?gclid=EAIaIQobChMIrbKIRuLKgAMVI4yDBx1fVwulEAAYAiAAEgLzlPD_BwE (Last accessed: 12. 03. 2022).

271. Takala A. Tutkimus: Suomessa tehokkain koulu – Kuulostaa puhtaalta tutkijamatematiikalta. URL: http://yle.fi/uutiset/tutkimus_suomessa_tehokkain_koulu_kuulostaa_puhtaalta_tutkijamatematiikalta/7451868 (Last accessed: 14. 01. 2023).

272. Titmus C. Strategies for adult education: Practices in Western Europe. Milton Keynes : the Open univ. Press, 1981. 239 p.

273. Vossensteyn H. Higher education in Finland: IHEM Country report / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Enschede : Universiteit Twente, 2008. 90 p. URL: http://www.utwente.nl/mb/cheps/research/higher_education_monitor/2008%20countryreportfinland.pdf (Last accessed: 26. 05. 2022).

274. Unesco. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education. Adult Education Information Notes. Paris, 1977. No.1 P. 2.

275. Ustun U. & Eryilmaz A. Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational. Research and Development*. 2018. Vol. 2(2). P 93–114.

276. Yeaxlee B. A. *Lifelong Education*. London : Cassell, 1929. Republ. 1988.

Архівні джерела

277. Акти комісії по обслідуванню вечірнього робітничого університету. 21 червня 1927 р. *ЦДАВО України* (Центр. Держ. Архів вищ. Органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 3. Спр. 1776. Арк. 16–58.

278. Звіти про організацію лікнепів, розклад і програми навчання у пунктах ліквідації неписьменності. *ЦДАВО України* (Центр. Держ. Архів вищ. Органів влади та упр. України). Ф. р. 166. Оп. 7. Спр. 247, ч. 2. Арк. 107.

279. Культурне будівництво в Українській РСР. 1928 – червень 1941: зб. Док. і матеріалів / голов. Арх. Упр. При Раді Міністрів УРСР; АН УРСР. Ін-т історії та ін.; редкол. : Ю. Ю. Кондуфор (відп. Ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 1986. 414 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Підходи до трактування дефініції «якість освіти»

Автори	Трактування
Т. Лукіна	<i>збалансована відповідність</i> певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти) численним потребам, цілям, умовам та затвердженим освітнім нормам і стандартам тощо [71, с. 1017];
С. Шишов, В. Кальней, О. Моїсеєв	<i>сукупність показників результативності</i> та складова процесу навчання, і, як результат, орієнтація на <i>відповідність очікуванням та потребам</i> особистості та суспільства [166, с. 158];
Л. Сігаєва	соціальна категорія, що визначає інтелектуальний потенціал суспільства [138, с. 83];
І. Булах	сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що наділяють його здатністю формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє реальні потреби громадян, підприємств і організацій, а також ті, які можуть виникнути в майбутньому і відповідатимуть інтересам суспільства та держави [11];
М. Поташник, В. Панасюк	<i>відповідність результату освітній меті</i> , яка закладена для розвитку особистості [153, с. 114];
Р. Кубанов	комплексна категорія, яка включає в себе багатоаспектність; багаторівневність кінцевих результатів; багатосуб'єктність; багатокритеріальність; полісинхронність; змінюваність та керованість з боку органів державного управління та громадськості під впливом зовнішніх чинників; інваріантність та варіативність [62, с. 29];
М. Михайліченко	комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави [86, с. 47];
О. Субетто	<i>узгодженість сукупності властивостей</i> освітнього процесу і його результату <i>вимогам стандарту</i> , соціальним нормам суспільства та особистості [144, с. 324];
Л. Щоголева	<i>результат</i> навчання та освітнього процесу; ефективність діяльності навчального закладу; якість системи певного рівня; певний бажаний ідеал освіченості людини; пріоритет державної освітньої політики [169, с. 37];
О. Ляшенко	певна <i>відповідність процесу та результату</i> освітньої діяльності визначеним у стандартах освіти цілям підготовки певного фахівця [78, с. 11-12];

ДОДАТОК Б

Компоненти якості освіти

Науковець	Компонентні складові якості освіти
Закон України «Про освіту» (стаття 41) від 05. 09. 2017 р. № 2145-VIII, «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти	- система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); - система зовнішнього забезпечення якості освіти; - система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.
Дж. Дьюї (J. Dewey) [195, с. 52-53].	- престиж ЗВО; - рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу; - рівень відповідності встановленим вимогам, нормам, правилам; - результат постійного удосконалення продукту професійної діяльності.
О. Авраменко [14, с. 178].	- якість освітнього процесу в ЗВО; - якість наявних освітніх програм, навчально-методичних посібників; - якість кваліфікації професорсько-викладацького складу; - якість матеріально-технічного забезпечення; якість здібностей та особистісних рис здобувачів освіти; - якість управлінської діяльності держави в галузі освіти; - якість проведення внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості освіти в закладі.
Н. Грабовенко [24, с. 14-15]. Точка зору дослідниці характеризується тим, що процесуальна складова якості освіти включає в себе якість умов та якість процесу, що вказує на їхній тісний взаємозв'язок.	- процесуальний компонент (адміністративно-організаційна структура освітнього закладу, методична та психолого-педагогічна підготовка викладачів, освітня програма, навчальні плани та програма, матеріально-технічна база та інше); - результуючий компонент (освіченість, яка складається з таких блоків, як: інформаційний, культурологічний, ціннісно-мотиваційний, ресурсний).
М. Поташник та ін. [153, с. 47-48].	Для оцінки якості освіти розглядають в основному <i>якість результату</i> , елементами якого є: - знання, уміння, навички; - показники особистісного розвитку; - негативні наслідки освіти; - зміна професійної компетентності викладача та його ставлення до роботи.
Г. Клімова [56, с. 38-39].	«Якість освіти» представляє собою ієрархічну систему, яка складається з: - <i>якості результатів</i> ; - <i>якості функціонування</i> ; - <i>якості умов</i> . Якість результату займає вершину ієрархії, оскільки вона зумовлюється якістю процесу та якістю умов.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

ДОДАТОК В

**Спільності та відмінності у визначенні «дорослого» як базового
поняття освіти дорослих**











Джерело/ автор дефініції	Показники				
	Вік	Фізіологічні зміни	Соціальний статус	Моральний показник	Психологічний показник
Академічний тлумачний словник	пере став бути дити ною	змужнілий			
В. Даль	увій шов в усі роки	досяг тілесного розвитку і росту, змужнілий			зрілий
Б. Ананьєв	21- 65		суб'єкт праці	особистість, індивід	суб'єкт пізнання
Є. Степанова	18- 40				
Ю. Кулюткін	16- 70	сформована особистість	суб'єкт соціально- трудової діяльності		самостійно приймає рішення
С. Зміюв		фізіологічна зрілість	соціальна зрілість, економічна незалежність	має життєвий досвід, відповідальну самокеровану поведінку	психологічна зрілість, рівень самосвідомості
Г. Даркенвальд, С. Меррієм			вийшов з дитячої та підліткової соціальної ролі	відіграє соціально значущі ролі	відповідає за власне життя
М. Ноулз			грає дорослі ролі (працівника, батька, громадянина)		відповідає за своє життя, має самосвідомість дорослого
Ю. Александров		фізичне зростання	має соціальні та культурні орієнтири	притаманні риси характеру (твердість, розсудливість, надійність, чесність)	здатний бути відповідальним за своє життя, приспосовува- тися до нових умов, має когнітивне удосконалення
Б. Гершунський			висококвалі- фікований працівник	реалізована особистість, учасник культурного розвитку	бачить життя як постійне навчання

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Індекс людського розвитку 2019-2020 рр.

Human Development Index (HDI) Ranking
From the 2020 Human Development Report

Search in table Page 8 of 19

	Rank	Country	HDI value (2019)	Life expectancy at birth (years) SDG3	Expected years of schooling (years) SDG 4.3	Mean years of schooling (years) SDG 4.6	Gross national income (GNI) per capita (PPP \$) SDG 8.5
	70	Iran (Islamic Republic of)	0.783	76.7	14.8	10.3	12,447
	72	Sri Lanka	0.782	77.0	14.1	10.6	12,707
	73	Bosnia and Herzegovina	0.780	77.4	13.8	9.8	14,872
	74	Grenada	0.779	72.4	16.9	9.0	15,641
	74	Mexico	0.779	75.1	14.8	8.8	19,160
	74	Saint Kitts and Nevis	0.779	74.8	13.8	8.7	25,038
	74	Ukraine	0.779	72.1	15.1	11.4	13,216
	78	Antigua and Barbuda	0.778	77.0	12.8	9.3	20,895
	79	Peru	0.777	76.7	15.0	9.7	12,252
	79	Thailand	0.777	77.2	15.0	7.9	17,781

Source: Human Development Report Office 2020. • Created with Datawrapper

Активация Windows
Чтобы активировать Windows, перейдите в раздел "Параметры".

Історична довідка про розвиток системи неперервної освіти України в період 1917 – 1959 рр.

Вивчення еволюції системи вітчизняної неперервної освіти треба починати з 1917 р., оскільки саме цей період (жовтень 1917 р.) кардинально змінив життя та є зламним. Революція передбачала становлення нової державності та нових суспільних відносин. У ситуації громадянського протистояння змінювались цінності та духовні орієнтири суспільства. У цих драматичних умовах школа для дорослих зайняла особливе місце у системі народного просвітництва.

Системний огляд джерел дозволяє виокремити розбіжності поглядів науковців стосовно становлення системи неперервної освіти. Так, дослідниця О. М'якіна вважає, що ідея неперервності освіти отримала нові інтерпретації у радянській системі освіти у 1917 р., що сприяло формуванню нової системи освіти: з'явилися нові форми та види освітніх закладів, у тому числі й для освіти дорослих, підвищення кваліфікації населення, яке працює й донині.

Авторка статті «Історичний аспект розвитку освіти дорослих» Л. Діденко зазначає, що становлення та розвиток неперервної освіти у глобальному масштабі відноситься до початку 70-х рр. ХХ ст. Дослідниця зауважує, що неперервний характер розвитку науки та виробництва стали причиною створення та формування концепції «неперервної освіти» [34, с. 25].

Наше дослідження спрямоване, у першу чергу, на вивчення особливостей становлення неперервної освіти в аспекті певних ознак, які є притаманними кожному окремому періодові і характеризують його. Тож, як зазначалося вище, вважаємо за доцільне схарактеризувати періоди, починаючи з 1917 р., оскільки відомо, що на зламі століть відбувалися серйозні зміни у сфері освіти, у її структурі та масштабах. Далі ми пропонуємо авторську періодизацію, яку було створено на основі аналізу різних джерел та спираючись на наявні періодизації розвитку вітчизняної системи освіти.

Період з 1917 до 1919 рр. означено як період зародження ідей неперервної освіти. Цей період характеризується розробкою і педагогічною оцінкою окремих типів шкіл для дорослих у зв'язку з їхньою революційною перебудовою на новій ідейній основі.

Зауважимо, що хибним буде уявлення стосовно того, що до 1917 р. не робилися спроби побудови системи неперервної освіти. У дореволюційний період створювалися недільні школи, метою яких було навчання усіх бажаючих грамоті. Разом з тим, школи такого типу підвищували не лише загальну ерудицію населення, а й виробляли звичку та мотивацію до постійної самоосвіти. Через деякий час такі небов'язкові форми освіти інституціоналізувалися й перетворилися на народні школи, кількість яких з роками зростала. Нестача знань заповнювалася населенням також і на популярних вечірньо-недільних курсах для ремісників, робітників, а також для населення, чії села розташовувалися у великих промислових районах. У період із 1906 – 1907 рр. Починають з'являтися народні університети, які були доступні для дорослого населення усіх станів. Університети пропонували широкий вибір навчальних курсів та гнучку систему організації навчання, 258 було зручним для робочого населення. Але, на жаль, дореволюційний період становлення неперервної освіти характеризувався як різноманітністю програм, так і браком навчальних закладів для дорослих. Згідно з джерелами, дореволюційна система освіти не змогла навчити більшу частину населення навіть писати та читати [50, с. 19]. Саме нездатність подолати масову неписьменність була вагомою причиною у постреволюційний період створити загальнонаціональний конвеєр виробництва професійної робочої сили, який забезпечував кожен галузь промисловості та соціальних послуг висококваліфікованими спеціалістами [226, с. 188].

У період з 1917 по 1920 рр. на території України, в складних умовах політичної боротьби, протистояння з іноземними воєнними інтервентами, різними бандами, було здійснено багато революційних перетворень у всіх галузях життя, зокрема в галузі народної освіти. Важливо зауважити, що,

попри неоднозначність зазначеного часового періоду та попри негативні тенденції у політичному житті, ці перетворення мали надзвичайно велике значення в наступні періоди історії радянського суспільства.

Революція 1917 р. поклала початок докорінній перебудові народної освіти загалом. За свідченням дослідників, уперше в історії людства в країні були створені умови для того, щоб школа усіх типів (від початкової до вищої) стала доступною для трудящих. Відтепер забезпечувались рівні права усіх трудящих на освіту та загальнодоступність школи всіх ступенів. Після жовтня 1917 р. почалось руйнування наявної на той момент системи освіти. «Положення про єдину трудову школу в РРФСР» у законодавчому порядку ліквідувало стару, «буржуазно-поміщицьку» систему освіти. Боротьба за всезагальну грамотність стала ключовою та однією з вирішальних передумов значних перетворень у суспільстві. Ліквідація неписьменності (лікнеп) радянського населення стала поштовхом до інтенсивного розвитку освіти дорослих.

26 грудня 1919 р. Радою Народних Комісарів (РНК) було ухвалено Декрет «Про ліквідацію неписьменності серед населення». Усе населення країни віком від 8 до 50 років, яке не вміло писати й читати, було зобов'язане навчатися грамоті, а писемне - зобов'язувалося навчати грамоті неписьменних. Особи, які ухилялися від цієї повинності або перешкоджали неписьменним навчатися, притягалися до кримінальної відповідальності. Неписьменні робітники, які навчалися грамоті, звільнялися на 2 години з роботи для навчання зі збереженням оплати праці [89, с. 212]. Відтак, були створені усі умови для навчання, адже дорослі мали поєднувати роботу з навчанням задля того, щоб мати фінанси для життя, утримання сім'ї, вирішення сімейних проблем, таких як побут, виховання дітей та інше.

Для цього періоду було характерним створення нових форм додаткової освіти дорослих. Наприклад, створено школи селянської молоді, фабрично-заводського навчання; робітничі факультети, які було організовано на базі університетів; галузеві інститути; з метою рецидиву неписьменності відкривалися пункти ліквідації неписьменності, завдяки яким населення

навчали письму й читанню. Така система позашкільного навчання грамоті дорослого населення охопила майже 50 млн. людей [23, с. 114].

Здійснений історико-педагогічний аналіз факторів впливу на розвиток неперервної освіти дозволяє у цьому контексті виділити організацію системи військового навчання, до якого залучалися широкі верстви населення. Військове навчання пропагувало формування повсякденної культури поведінки та популяризувало масову технічну просвітницьку освіту. Забезпечення безпеки та ліквідація неписьменності викликали значний ентузіазм населення та були поштовхом до створення масової системи навчання дорослих широкому спектру професійних знань та навичок.

Другий період з 1920 до кінця 1930 рр. характеризується як розвиток професійної освітньої системи на базі ідеології монотехнізму; вважається складним та суперечливим. Формування національної системи освіти відбувалося на тлі важливих подій, а саме: нова економічна політика (НЕП), голод у степових районах України 1921-1923 рр., утворення СРСР, ухвалення курсу на індустріалізацію країни, голодомор в Україні 1932-1933 рр., ухвалення нової Конституції 1936 р., яка зафіксувала перемогу соціалізму. Цей період став віхою у розвитку професійної освітньої системи з урахуванням ідеології монотехнізму. З одного боку, це був час відродження та розвитку національної освіти на фоні революційного реформування усіх сфер суспільного життя та зародження новаторських ідей. Проте, з іншого боку, значний вплив тут мала політична система, яка остаточно сформувалась тільки наприкінці 30-х рр.: відбувалось обмеження свободи ідейної полеміки, посилення цензури та ідеологічного контролю, жорсткі репресії проти інакодумців.

Упродовж першої половини 20-х рр. Відбулося визначення й узгодження у загальних рисах з подальшими формуванням і розбудовою структури радянської освіти шляхом докорінної реорганізації дореволюційної моделі, а сама система освіти перебувала на стадії становлення педагогічної системи [61, с. 70]. Освітня система в Україні в 20-ті рр. докорінно відрізнялась від

російської. Проте в середині 20-х рр. уряд Радянської Росії рішуче змінює свою тактику щодо інших радянських республік. У квітні 1930 р. на Всесоюзній партійній нараді нарком освіти України М. Скрипник виступив з пропозицією уніфікації системи народної освіти СРСР, обґрунтовуючи це тим, що цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР. Відтак, поступово сформований наприкінці 20-х рр. тоталітарний режим ліквідував освітню специфіку в рамках загальносоюзної уніфікації системи освіти. Цікаво, що за взірць було взято саме російську систему народної освіти [64, с. 86].

Події 1917-1920 рр. не сприяли належному розвитку освіти на Дніпропетровщині. Громадянська війна і голод розсіяли вчительські кадри, що призвело до повного занепаду шкіл. Проте вже у 1920 р. активно продовжувалась культурно-освітня кампанія боротьби з неписьменністю та малописьменністю. Наприклад, у 1919-1921 рр., у Кривому Розі було створено декілька шкіл та груп лікнепу. Школи грамоти були основним типом навчального закладу у справі ліквідації неписьменності українського населення й вважалися першою сходинкою у системі освіти дорослих. Ці заклади охоплювали дорослих, які не вміли взагалі читати та писати, а також тих, хто знав букви, але не володів навичками читання. Діяльність лікнепів була спрямована на оволодіння дорослими технічних навичок читання, письма й лічби (у рамках програми письменності) й на сприяння подальшому закріпленню письменності та залучення дорослого населення до суспільно-політичного життя [19, с. 8].

У період з січня по вересень 1921 р. На Криворіжжі діяли дві школи лікнепу, де навчалось 48 дорослих. Викладалися російська мова, арифметика та політграмота [85, с. 277]. У школах для ліквідації неписьменності вчителі працювали на громадських засадах. Відчувалася велика потреба у вчительських кадрах. Тому в місті в 1921 р. були відкриті педагогічні курси.

У залежності від місця розташування та контингенту тих, хто навчається, лікнепи розподілялись на 4 типи, перші два з яких були школи грамоти для

дорослих у селах та містах [22, с. 43]. Строк навчання таких лікнепів складав 6 місяців з 9-часовим робочим тижнем, та 3 місяці за умови щоденної роботи, окрім неділі. Загальний курс навчання у закладах для дорослих складав 216 годин. У залежності від місця розташування школи, кожна з них мала власний профіль у навчальній програмі: у селах програма мала сільськогосподарську спрямованість, у міських школах – індустріальну [278, с. 107]. Термін навчання у лікнепах також безпосередньо залежав від місцевості: у сільській він тривав з жовтня до початку польових робіт, а у містах – цілий рік.

Очевидно, що досягнення високого економічного розвитку, створення конкурентоздатної промисловості та розвиток інших галузей господарства були неможливими у країні, де велика кількість населення була визнана неписьменною. Джерела свідчать, що у 1930 р. в Україні на курсах та у школах лікнепу навчалось 1,6 млн. осіб, проте вже у 1932 р. ця кількість зросла до 2,2 млн. [279, с. 68]. Згодом неписьменність населення була подолана, про що свідчать дані перепису населення, які засвідчують, що лише 15 % дорослого населення залишилися неписьменними. У 1931 р. вийшла постанова «Про повну ліквідацію неписьменності та про заходи щодо ліквідації малограмотності серед дорослого населення УРСР». Однак, досягнення у боротьбі з неписьменністю можна вважати відносними, оскільки критерії письменності у той час були дещо низькими. Керівники органів народної освіти задля демонстрації переваг соціалізму в Україні та свою особисту роль, у багатьох районах письменними вважали тих, хто вміє розписуватися та засвоїв основи лічби [279, с. 68]. Проте, забігаючи наперед, маємо зауважити, що вже у 1939 р. письменного населення віком від 9 до 50 років було 90 % [104, с. 116].

У 1924-1925 рр. у сільських районах поширюється індивідуально-групове навчання неписьменних людей. Своєрідними культурно-освітніми закладами для дорослого населення також були гуртки самоосвіти, які створювались на підприємствах та в організаціях. Самостійній роботі приділялась значна увага задля підвищення загальноосвітнього рівня населення. З цією метою

передбачалось інтенсифікування видання науково-популярної, навчальної та просвітницької літератури, в тому числі періодичних видань.

У практиці освіти дорослих громада «Просвіта» як інститут неформальної освіти зіграла значну роль у створенні цілісної системи освіти дорослого населення. Голова правління громади «Просвіта» В. Рибалко підкреслював важливість таких факторів, які мали б бути враховані при створенні цілісної системи освіти дорослих:

- у розвинутих країнах світу освіта дорослих була виокремлена у четверту самостійну й важливу галузь національної системи освіти;
- освіта дорослих у вітчизняному суспільстві може стати ефективним механізмом стабілізації й соціально-культурного розвитку людини;
- ця освіта є важливим фактором національної безпеки у період сучасних викликів та загроз. Це стосується екологічної безпеки, національної, релігійної нетерпимості, техногенних катастроф [100, с. 330].

«Просвіти» організовували бібліотеки, драмгуртки, лекторії тощо. Вони налагоджували видавничу справу, розповсюджували українські газети, книги, часописи. Завдяки діяльності «Просвіти» багато українців уперше дізналося про славне минуле свого народу, його боротьбу за національне й соціальне визволення, прилучалося до скарбниці вітчизняної та світової культури. «Просвітяни» (українські поети, письменники, композитори, актори) охоче виступали перед масовою аудиторією, на мітингах, святкуваннях ювілеїв, пам'ятних дат, клопоталися про організацію українських шкіл та гімназій [63, с. 75].

Місцеві більшовицькі комітети, спираючись на підконтрольні їм органи влади, оголошували, що заможне селянство, поміщики та фабриканти не мають права брати участь у роботі «Просвіти». Відкрито ставилося питання перетворити «Просвіти» на ідеологізовані заклади, зняряддя комуністичного виховання, «підвищення класової самосвідомості трудящого населення». Якщо у середині 1920 р. кількість «Просвіт» перевищувала 1500, то у середині

1921 р. їх було вже 4227. Проте, через прихильність національним ідеям, у 1921 р. ці культурно-освітні організації намагалися знищити [170, с. 98].

Згідно з «Положенням про загальноосвітні школи дорослих підвищеного типу», встановлювався дворічний строк навчання. Проте допускалося введення третього додаткового року навчання, який забезпечував право на вступ до закладу вищої освіти [130, с. 5]. Трирічна школа підвищеного типу сформувалась як особливий загальноосвітній заклад для дорослого населення.

У період з 1925-1926 рр. стали розвиватися вечірні робочі курси та селянські курси для дорослих, мета яких – сприяння підвищенню культурного та політичного рівня бідних селян. Вони відрізнялись обсягом інформації та певним практичним спрямуванням; мали самостійне значення та не були засобом підготовки до вступу у ЗВО [106, с. 54-55], [107, с. 27-29].

Великий вплив у зазначений період мала монотехнічна освіта або ідеологія монотехнізму. Цей напрям педагогічної думки мав розвиток у 20-ті рр. ХХ ст. Концепція монотехнізму виникла під впливом кризи кваліфікованої робочої сили та нездатності школи вирішити цю проблему. Єдиним шляхом подолання цієї кризи було скорочення загальноосвітнього циклу та збільшення практичної складової програми навчання. Ідея монотехнізму найбільш повно відображена в концепції відомого громадського діяча Г. Грінька. Запропонована ним система була прийнята в Україні й затверджена Законом «Про освіту» [9, с. 147-148].

Радянський діяч А. Гастєв, у свою чергу, розробив власну концепцію, головною метою якої було створення нової індустріальної освітньої системи, яка була спрямована на розробку соціальної та трудової технології виховання, формування нової трудової культури та виробничої поведінки [18, с. 86]. Ознайомившись в еміграційний період з досягненнями заходу в галузі техніки й наукової організації праці, науковець дійшов висновку, що можна, безсумнівно, придбати нове обладнання, проте швидко імпортувати професійну та трудову культуру його обслуговування є неможливим. Саме

тому головним завданням він вбачав виховання людини для індустрії та за допомогою індустрії.

На великих підприємствах у цей період створюються навчальні комбінати, структура яких складалася з вищого технічного закладу освіти, технікуму, школи та курсів підвищення кваліфікації для навчання практиків, а для підготовки керівних кадрів залучалися промислові академії [52, с. 213]. Найважливішою тенденцією цього періоду є трансформація старих народних університетів у заклади основної вищої та додаткової професійної освіти дорослих. Училища, технікуми та технічні заклади вищої освіти стали організовувати професійне навчання без відриву робітників від виробництва й взяли на себе основні функції надання дорослому населенню професійної освіти.

Відтак, стосовно дорослого населення у цьому руслі розроблявся особливий тип підвищеної загальноосвітньої робітничо-селянської школи, яка забезпечувала своїх слухачів без відриву від виробництва загальною, політичною та загальновиробничою освітою з метою їхньої підготовки до активної участі у суспільно-політичній роботі, подальшого удосконалення виробничої кваліфікації, а також подальшої самоосвітньої роботи з підвищення власного культурного рівня.

У процесі пошуку різноманітних форм освіти дорослого населення, поступово виникає заочна форма навчання, яка спочатку тісно перепліталася із самоосвітою. Згодом у практику заочного навчання дорослих почало вводитися більш організоване керівництво самоосвітою: створювалися самоосвітні гуртки, яких комісія забезпечувала навчальними посібниками із завданнями та методичними вказівками. Учасники гуртка мали виконати поставлені задачі, опрацювати їх та відзвітувати комісії, яка, у свою чергу, рецензувала звітні роботи, відповідала на запитання, давала вказівки та відправляла нові завдання. Ідея такого керівництва самоосвітою через листування була запозичена із досвіду Америки, Австралії та багатьох інших країн [150, с. 199].

Перехід до здійснення заочної загальної освіти почався у жовтні 1926 р. з організації Бюро заочної освіти, який згодом було перетворено у Центральний інститут заочного навчання. Було розроблено три типи шкіл: для малописьменних, заочна школа I ступеня та II ступеня. Також активно впроваджувались курси навчання іноземних мов (англійській та німецькій), тривалість яких була 3 роки та складалася зі 100 друкованих уроків [150, с. 199].

Запровадження заочної та вечірньої форм навчання було важливим кроком у розвитку системи формальної неперервної освіти дорослих. До 1940 р. у СРСР діяло 18 заочних ЗВО та значна кількість окремих заочних курсів у 383 ЗВО, які мали задовольняти потреби промисловості у фахівцях [10, с. 528].

Разом з відкриттям загальноосвітніх закладів для дорослих почала формуватися система партійно-ідеологічної освіти дорослих, яка складалась з шкіл політграмоти, марксистсько-ленінських гуртків, партшкіл, робітничих факультетів (робітфаки), робітничих (пролетарських) університетів.

У своєму дослідженні ми не маємо на меті глибоко розглядати ці види закладів, проте стисло зазначимо вплив деяких з них на розвиток освіти дорослих. Наприклад, робітфаки були абсолютно новим типом школи для підготовки робітничих та селян до вступу у ЗВО. На території України перші робітфаки активно функціонували у Києві, Харкові, Одесі. Маємо припущення, що це завдяки наявності у великих містах значної кількості промислових підприємств із великою кількістю робітників. Вартим уваги є той факт, що на території України, на відміну від Росії, популярними були саме вечірні робітничі факультети. Але, незважаючи на їхню популярність, робітфаки у 1940-х рр. в Україні зокрема, та у СРСР загалом, були ліквідовані, оскільки Міністерство освіти налагодило систему середньої освіти та організувало вечірні середні школи для дорослих.

27 грудня 1927 р. Рада народних комісарів УРСР затвердила «Положення про вечірні робітничі університети». У цьому документі визначалось, що

вечірні робітничі університети входять у систему загальноосвітніх шкіл та курсів дорослих як їхній вищий ступінь [108, с. 139-142]. Перший робітничий університет в Україні був створений 26 січня 1926 р., у 1927 р. відкрились вечірні робітничі університети у великих містах: Києві, Харкові, Луганську, Миколаєві, Одесі. Наприкінці 1929 р. в Україні вже діяло 22 такі університети з терміном навчання 2-3 роки, метою яких була підготовка політично та суспільно свідомого й технічно грамотного робітника [277, с. 16-58].

Третій період з кінця 1930-х до 1945 рр. є періодом розвитку неперервної освіти під час воєнного стану. Вітчизняна школа пройшла складні випробування в роки Другої світової війни. Проміжок часу з 1940 по кінець 1940-х рр. характеризується всезагальною мобілізацією населення для здобуття професійної освіти під час Другої світової війни. Саме військовий стан був поштовхом організувати неперервну підготовку не тільки робочих та висококваліфікованих кадрів, чия діяльність полягала у виготовленні зброї, а й управлінського складу у всіх галузях промисловості. Безсумнівним є той факт, що прискорене навчання армії та її офіцерського складу було важливим та актуальним у той час. Простежувалось масове створення короткострокових курсів удосконалення та перепідготовки як медичного, так й офіцерського персоналу. Проте зауважимо, що такого роду освіта не здатна була замінити повноцінну військову підготовку, що призвело до фатальних невдач у вигляді значних втрат радянською стороною.

У роки війни значна частина населення пішла на виробництво. Щоб допомогти їм отримати освіту, були створені школи робітничої та сільської молоді (ШРСМ). Виникли ШРСМ і в Кривому Розі. Вони зіграли значну роль у підготовці кадрів для промислового виробництва. У ШРСМ № 1 (копальня ім. Кірова) отримали освіту більше 4000 гірників. Наведені нами дані на прикладі Кривого Рогу підтверджують загальні тенденції.

На жаль, велика кількість молоді, з різних причин, в роки Другої світової війни і в період відновлення зруйнованої держави змушені були залишити

навчання у школі. Саме недостатній рівень освіченості працюючої молоді та дорослих стає гальмом для розвитку в країні науково-технічної революції.

Четвертий період датується серединою 1940-х до 1958 рр. й називається періодом відродження народної освіти у післявоєнний час.

Українська дослідниця Л. Тимчук у своїй статті, присвяченій ретроспективному аналізу системи освіти дорослих періоду 1950-1980-х рр., зауважує, що, як підтверджують джерела, саме у цей період освіта дорослих була оформлена та функціонувала як самостійна організаційно-структурована освітня ланка [151, с. 125].

Зазначений нами період характеризується, перш за все, зародженням у Радянському Союзі найкращої у світі масової науково-просвітницької освіти. Її виникнення пов'язано передусім із початком науково-технічної революції. Поступовий розвиток науки й техніки був вирішальним фактором розвитку майже усіх сфер життя, й освіта не була винятком. НТР потребувала як ніколи висококваліфікованих та високоосвічених працівників. Виникнення НТР прийнято пов'язувати з початком реалізації атомного проєкту, оскільки саме у цьому вбачали шляхи подолання нової військової загрози. Можливість її подолання знайшла своє відображення у випереджальній роботі вчених, у зміні відношення до науки та освіти. Все це було підставою сформуванню окремих пріоритетних напрямів у системі додаткової освіти не тільки дітей, але й дорослих.

У березні 1946 р. Верховна Рада СРСР затвердила п'ятирічний план відбудови та розвитку культури, у якому було передбачено заходи по відновленню й розвитку народної освіти.

Згідно з джерелами, у 1947 р. у СРСР було запроваджено Всесоюзне товариство по поширенню політичних та наукових знань (очолював академік С. Вавилов). Через рік аналогічне товариство почало свою просвітницьку роботу на землях УРСР. З 1963 р. за ним закріпилася назва «Знання». Просвітницькою метою його було читання лекцій та видання науково-популярної літератури. Важливо зазначити, що, за результатами дослідження,

здійсненого у своїй дисертації Л. Шинкаренко, лекційна робота набула статусу державних заходів й входила в компетенції частково Міністерства культури й частково Міністерства освіти [165, с. 64].

Л. Тимчук у своїй статті зауважує, що важливим напрямом діяльності товариства «Знання» й пріоритетною формою освіти дорослих були саме народні університети, які виконували функції багатoproфільних суспільних установ, що розв'язували комплекс завдань післябазової освіти, а саме: розширювали політичний та культурний кругозір, здійснювали етичне та ідейно-політичне виховання дорослого населення, й, найголовніше, сприяли застосуванню знань та практиці й поширенню передового досвіду й навичок самоосвіти [151, с. 130].

У післявоєнний період система національної освіти розвивалася особливо успішно. Про це свідчать, наприклад, дані з відновлення освітніх закладів. Так за 1948-1950 рр. у Кривому Розі школи трудових резервів підготували близько 7 тис. кваліфікованих робітників, 2182 осіб отримали вищу освіту в технікумах та інститутах [15, с. 86]. Кількісні дані одного з великих українських міст з відновлювальних дій у сфері освіти свідчать про загальнодержавний успіх у здійсненні плану з відбудови та розвитку народної освіти.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

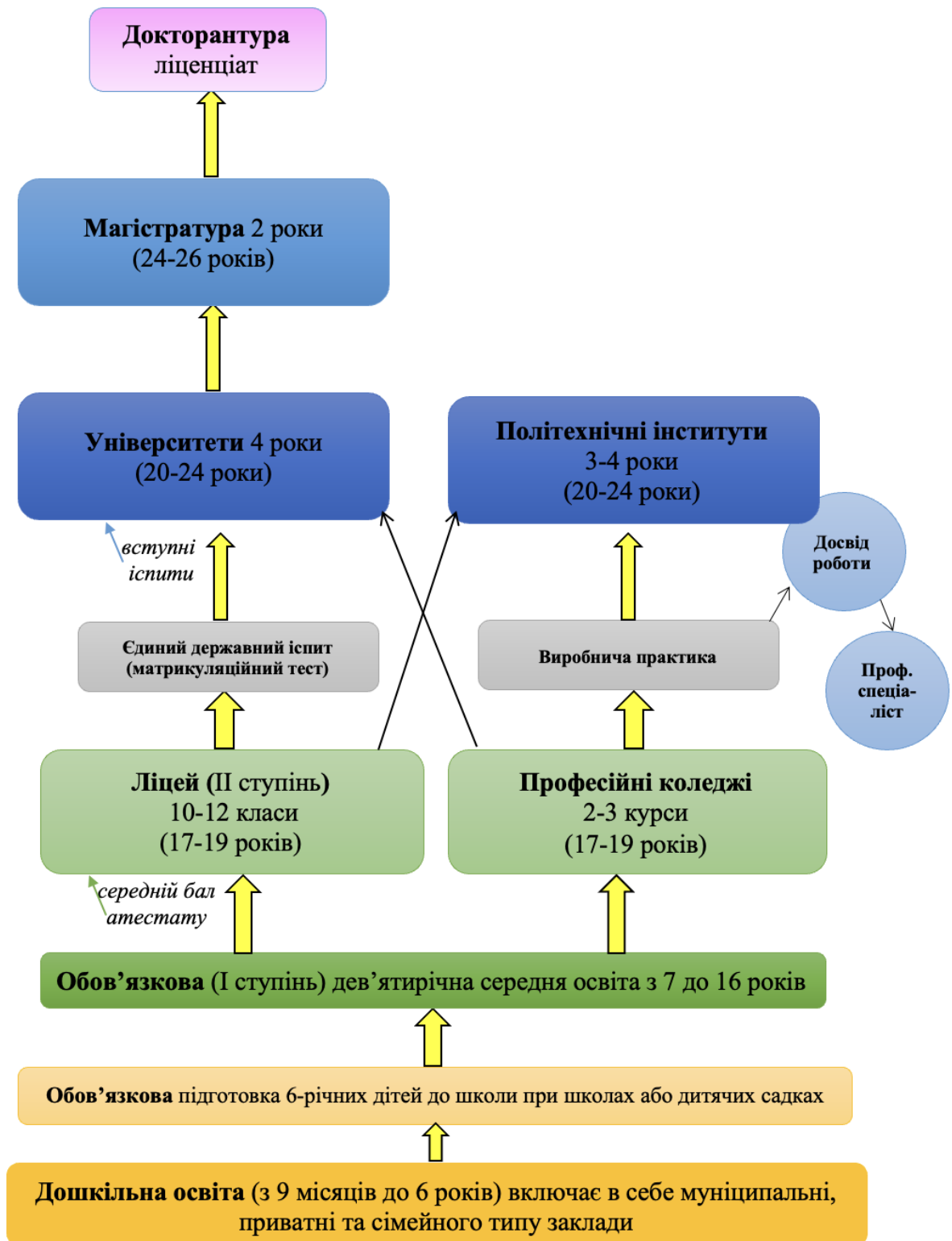
ДОДАТОК Е

**Динаміка становлення та розвитку національної системи
неперервної освіти (Складено автором роботи)**

Період	Назва	Фактори впливу (позитивні/ негативні)	Дії	Результат
дореволюційний	зародження ідей неперервної освіти	неписьменність населення; нестача знань робочого та сільського населення	створення недільних шкіл, народних шкіл, вечірньо-недільних курсів, народних університетів	нездатність подолати масову неписьменність через брак навчальних закладів
1917-1920 рр.	становлення неперервної освіти дорослих	революційні перетворення, Руйнування системи освіти; лікнеп; вплив політичної системи;	створення шкіл сільської молоді, шкіл фабрично-заводського навчання, робітфаків, галузевих інститутів	доступність освіти для усіх верств населення; поява нових форм додаткової освіти дорослих; неписьменність населення
1920- кінець 1930-х рр.	офіційне оформлення ідей неперервної освіти дорослих	НЕП, індустріалізація, колективізація сільського господарства, прийняття нової Конституції СРСР (1936), монотехнізм	створення шкіл грамоти, громади «Просвіта», шкіл дорослих підвищеного типу, вечірніх робітничих курсів, селянських курсів для дорослих, навчальних комбінатів; поява заочної та вечірньої форми навчання	подолання неписьменності; зв'язок навчання та праці (виробництва); трансформація народних університетів у заклади основної вищої та додаткової проф. освіти дорослих; навчання без відриву без виробництва
кінець 1930-х – 1945 рр.	воєнний період розвитку неперервної освіти	Друга світова війна	організація неперервної підготовки робочих кадрів, прискорене навчання армії, короткострокові курси перепідготовки медиків, створення шкіл робочої та сільської молоді для промислового виробництва	актуальність професійної освіти; низький рівень освіченості молоді та дорослих
сер. 1940-х-1960-ті рр.	функціонування освіти дорослих як самостійної освітньої ланки	НТР, відбудова, громада «Знання», комунізм, ідеологія	створення народних університетів, навчальних комбінатів, поява очних та заочних форм навчання,	зв'язок школи з життям, заідеологізованість освіти; актуальність масової партійної освіти дорослих
1970 – 1990 рр.	формування характерних рис радянської системи освіти дорослих		економічна спрямованість освіти дорослих, визначення концепції неперервної освіти, дослідження основ неперервної освіти	розробка теоретичних основ андрагогіки; нормативне забезпечення підвищення кваліфікації
розпад СРСР – сучасність	створення національної системи неперервної освіти дорослих	розпад СРСР, стагнація ринку праці, дезінтеграція української освіти з пострадянським освітнім простором	фрагментарність досліджень теорії неперервної освіти дорослих; безуспішні спроби впровадження нормативно-правових документів	відсутність нормативно-правового забезпечення; неспроможність організації практики підготовки андрагогів

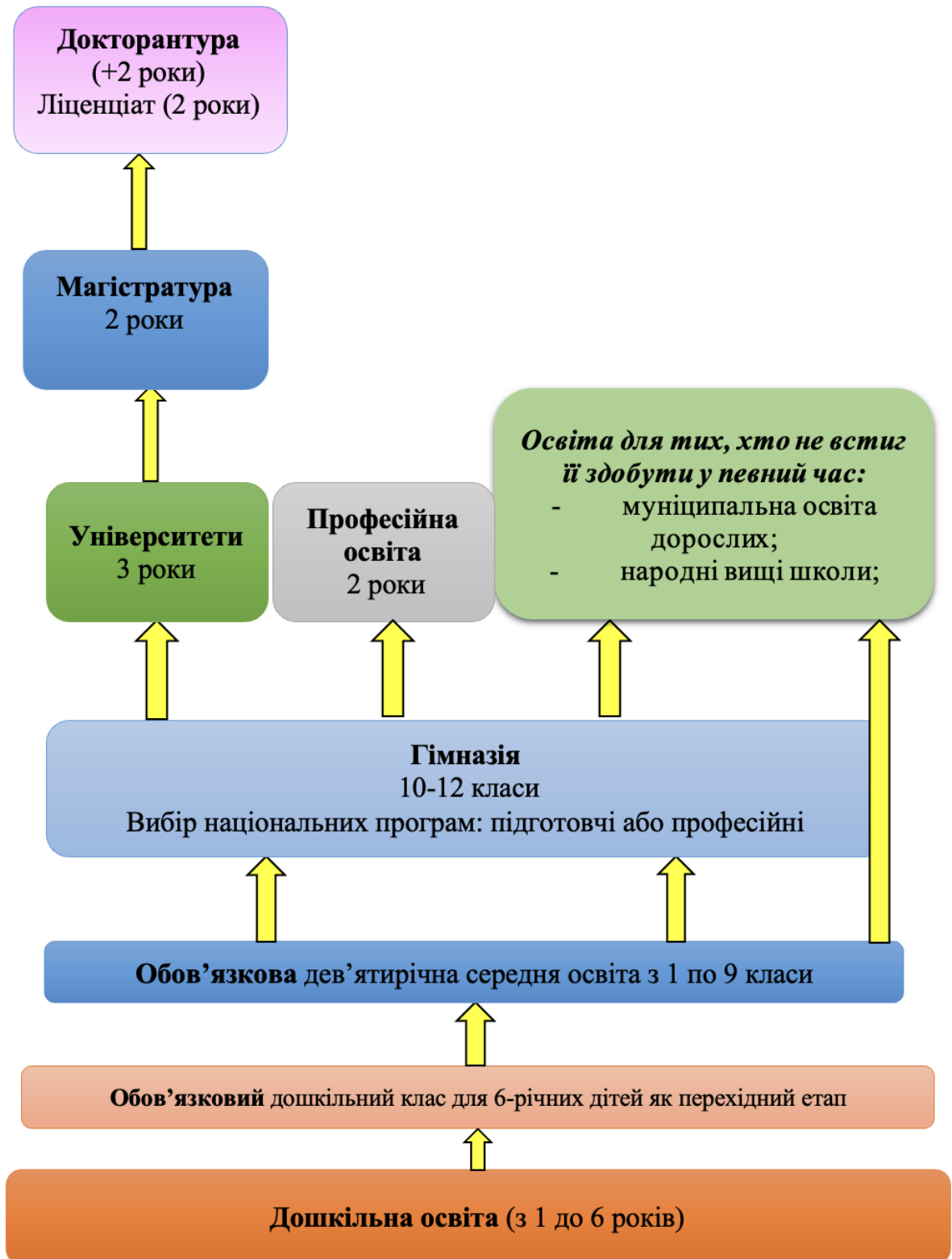
ДОДАТОК Ж

Структура системи неперервної освіти Фінляндії (Складено автором роботи)



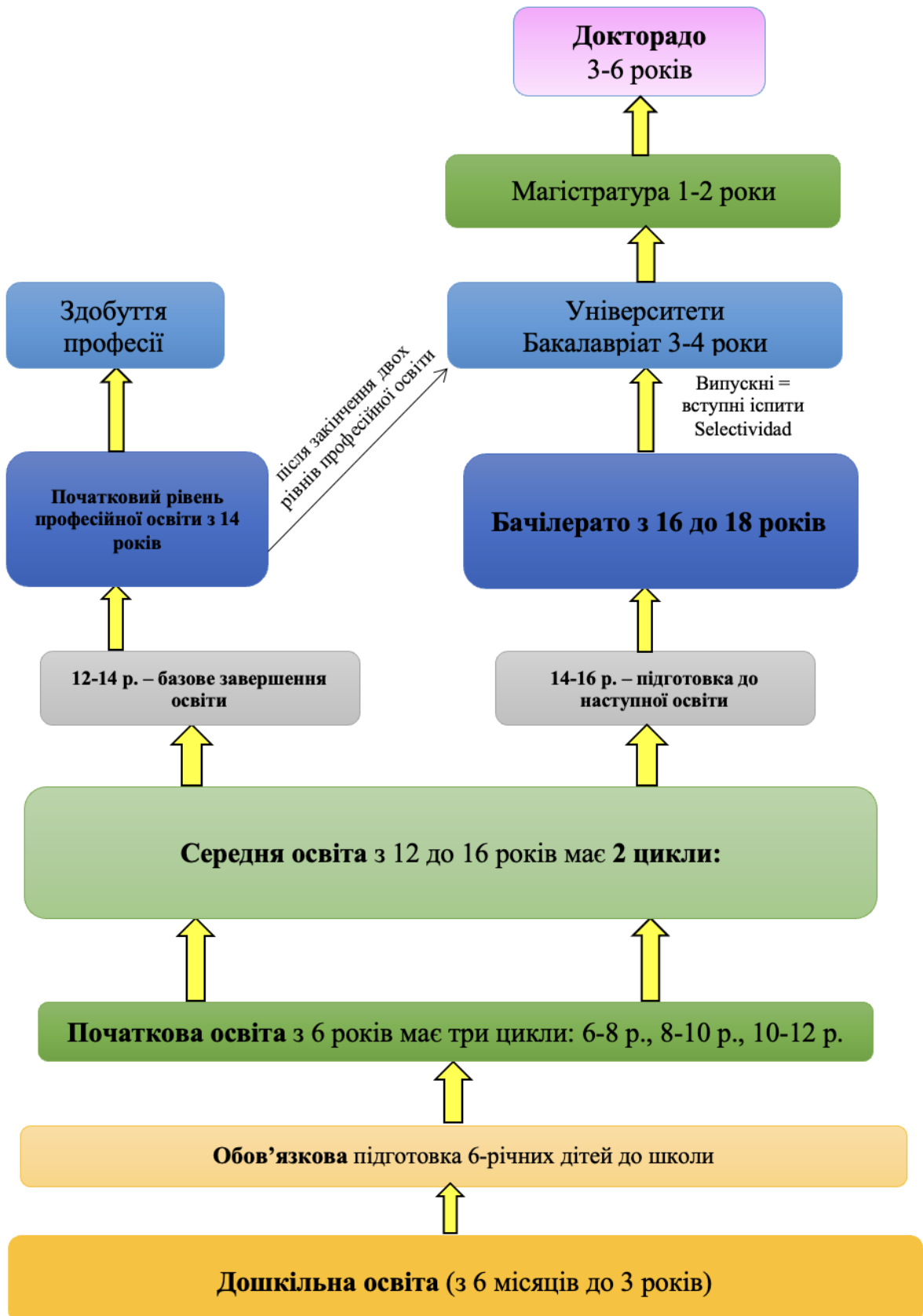
ДОДАТОК И

Структура шведської системи освіти (Складено автором роботи)



ДОДАТОК К

Структура системи неперервної освіти Іспанії (Складено автором роботи)



ДОДАТОК Л

Опитування для людей віком 25 – 65 років задля визначення рівня відношення до навчання протягом життя (Складено автором роботи)

1. Стать
2. Вік
3. Освіта
4. Професія
5. Чи було Ваше ставлення до освіти (зокрема вищої) свідомим? **(Так / Ні)**
6. Чи вважаєте Ви рівень отриманих Вами знань у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) достатнім задля успішного здійснення професійної діяльності? (Чому ні? Аргументуйте) **(Так / Ні)**
7. Чи достатнім є рівень Ваших знань для самореалізації та самовдосконалення у сучасному суспільстві? **(Так / Ні)**
8. Чи потребуєте Ви екстра знань у Вашій професійній діяльності? **(Так / Ні)**
9. Як Ви розумієте термін «навчання впродовж життя?» **(розгорнута відповідь)**
10. Чи порівнюєте Ви неперервну освіту з аспектом особистісного та/або професійного саморозвитку? **(Так / Ні)**
11. На Вашу думку, чи пов'язана концепція неперервної освіти з освітою дорослих? **(Так / Ні)**
12. Які різновиди неперервної освіти існують у рамках Вашої професії? **(розгорнута відповідь)**
13. Які різновиди неперервної діяльності існують у рамках рівня Вашого саморозвитку як дорослої людини? (окрім хобі) **(розгорнута відповідь)**
14. Наскільки важливим для Вас є саморозвиток та самовдосконалення? **(Оцінка за 5-бальною шкалою, де 5 – дуже важливо, 1 – зовсім не важливо)**
15. Чи вважаєте Ви, що отримані Вами знання у ЗВО дозволяють реалізувати весь Ваш потенціал як спеціаліста у тій чи іншій галузі? **(Так / Ні)**
16. Чи залежить, на Вашу думку, рівень навчання дорослого населення від рівня життя в країні? **(Так / Ні)**
17. Чи хотіли б Ви отримати післяуніверситетську освіту? Ні? Чому? **(Так / Ні) (розгорнута відповідь)**
18. Перерахуйте щонайменше 3-4 стимули для навчання впродовж життя. **(розгорнута відповідь)**
19. Чи потребуєте Ви стимулів для навчання? **(Так / Ні)**
20. Чи готові Ви витратити гроші на навчання протягом життя задля особистісного та професійного вдосконалення? Як часто? **(Так / Ні)**

- 21.** Самовдосконалення для Вас є необхідністю чи власним бажанням?
(розгорнута відповідь)
- 22.** Чому, на Вашу думку, рівень залучення дорослих людей до неперервної освіти є досить низьким? **(розгорнута відповідь)**
- 23.** Перерахуйте власні фактори впливу на якість Вашого життя (негативні та позитивні) **(розгорнута відповідь)**
- 24.** Ким Ви бачите себе через 5-10 років? **(розгорнута відповідь)**
- 25.** Опишіть образ ідеальної людини віком 60+? **(розгорнута відповідь)**

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати

1. Герасименко О. Ю. Сутність понять “дорослий” та “дорослість” у наукових дослідженнях. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2020. Вип. 191. С. 234–238. (Фаховий). DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-234-238>
2. Herasymenko O. Yu. The use of ICT in the assessment of the quality of education in the European context. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. IX (101), Issue: 259. P. 11–17 (індексовано в базі Copernicus). DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-259IX101-02>
3. Герасименко О. Ю. Розвиток освіти дорослих у незалежній Україні. *Освітній вимір*. 2021. Вип. 4 (56). С. 36-49. (Фаховий). DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4.4403> .
4. Герасименко О. Ю. Особливості забезпечення якості вищої освіти у країнах Скандинавії (досвід Швеції та Фінляндії). *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. С. 7-11. (Фаховий, індексовано в базі Copernicus). DOI: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/44/part_1/44-1_2022.pdf
5. Herasymenko O. European experience in the development of the system of Lifelong Learning in Ukraine. *Naukovyi Chasopys of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives*. 2022. (Фаховий). DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.04>.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Герасименко О. Ю. Принципи освітньої політики Фінляндії. *Педагогічне Криворіжжя: педагогічний альманах: зб. наук.- мет. пр. Кривий Ріг: ВЦ КДПУ*, 2020. Вип. 6. С. 13-14.

7. **Герасименко О. Ю.** Особливості та специфіка дистанційного навчання дорослих людей. *Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки*: матеріали III міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 19 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 135-141.

8. **Herasymenko O. Yu.** Regulatory support of adult education in Ukraine. *Strategy and Innovation: Current Management Practices*: materials of the VI International Scientific-Practical Conference (Kryvyi Rih, 23 April 2021). Kryvyi Rih, DonNUET. P. 63-66.

9. **Herasymenko O. Yu.** Swedish experience for quality assurance of higher education. *Сучасні виклики та проблеми науки*, LXXIV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Рівне, 15 листопада 2021 р.). Рівне, 2021. Ч.1. С. 74-78.

10. **Герасименко О. Ю.** Глобалізація як фактор впливу на розвиток неперервної освіти. *Актуальні проблеми науки, освіти та суспільства*: збірник тез доповідей міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2 грудня 2021 р.). Полтава: ЦФЕНД, 2021. Ч. 1. С. 12-14.

11. **Herasymenko O.** Adult population involvement into lifelong learning. *Society and Science. Abstracts of the 30th International scientific and practical conference*. (Germany, Munich, 1-2 March 2022). Littera Verlag, Munich. P. 25-28.

12. **Herasymenko O. Yu.** Relevance and necessity of adult education in modern world. *Jornadas online*. I Jornadas InterUnniversitarias de estudiantes de doctorado en Psicología celebradas (Granaga, 5–6 Julio, 2021). UMA/UGR, 2021.

***Опубліковані праці, що додатково відображають наукові
результати дисертації***

13. **Herasymenko O., Furt D.** Essence and Model of the Concept of “Multicultural Competence”. *Students’ Validative Competences Formation while Humanitarian Disciplines Studying*: monograph / edited by S. Ostapenko. Prague: Oktan-Print s.r.o., 2021. P. 127-166. DOI: 10.46489/SVCFS-01



**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

01033, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13
телефон; факс: 380 (44) 521-35-09
e-mail: psy-univ@ukr.net

№ 016/109

« 10 » липня 2023 р.

ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів дослідження
Герасименко Ольги Юріївни з теми «Забезпечення якості неперервної
освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина
XX – початок XXI століття)», поданої на здобуття наукового ступеня доктора
філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»**

У світлі сучасних тенденцій розвитку суспільства та необхідності управління цими змінами важливим є те, що основним ресурсом цих змін є людський потенціал, який, своєю чергою, є показником ефективності освіти держави. Сучасному суспільству потрібен не просто працівник, а освічений та високоєфективний фахівець, який відповідає запитам сучасності. Європейські країни мають багатий досвід у сфері неперервної освіти та вважають її фактором впливу на розвиток суспільства та засобом подолання кризи. Саме тому вивчення та узагальнення досвіду країн Європи у цьому питанні є вкрай необхідним у зв'язку з реформуванням системи вітчизняної системи освіти, що підкреслює актуальність теми дисертації Герасименко О.Ю.

Упродовж 2022-2023 рр. на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка здійснювалася апробація та впроваджувалися результати наукового дослідження Герасименко Ольги Юріївни.

Предметом дослідження Герасименко О.Ю. було вивчення особливостей забезпечення якості неперервної освіти в Фінляндії, Швеції, Іспанії в умовах соціальних трансформацій.

Під час навчальних та позанавчальних заходів використовувалися матеріали дослідження, в яких містяться узагальнення щодо розуміння поняття "якість освіти" в європейських країнах, особливостей забезпечення якості неперервної освіти, передусім системи освіти дорослих, що є вельми актуальним у вітчизняному освітньому дискурсі, інших аспектів означеної проблеми в умовах суспільних трансформацій і пов'язаних з ними викликами сьогодення.

Отже, проведене дослідження Герасименко О.Ю. є актуальним, містить корисні для використання у практиці забезпечення якості неперервної освіти узагальнення досвіду європейських країн; результати наукового пошуку можуть використовуватися у процесі підготовки лекцій із загальної та порівняльної педагогіки.

З повагою
декан факультету психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор



Іван ДАНИЛЮК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

10 ЛИП 2023

№ 08-321/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
Герасименко Ольги Юріївни,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності **011 Освітні, педагогічні науки**
на тему: «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних
трансформацій (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)»

Матеріали кваліфікаційної роботи, поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії, Герасименко Ольги Юріївни на тему: «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» упродовж 2021-2023 рр. впроваджувалися у освітній процес Криворізького державного педагогічного університету.

У дисертації піддаються аналізу системи забезпечення якості неперервної освіти у трьох європейських країнах, які відомі досить високим рівнем вищої освіти, проте нечасто перебувають у фокусі уваги науковців, зокрема в аспекті забезпечення якості освіти. Це дві скандинавські країни – Фінляндія та Швеція, а також Іспанія. Крім того, роботу актуалізує звернення дисертантки до якості неперервної освіти, передусім освіти дорослих, адже питання надання якісних освітніх послуг дорослим стало останнім часом вельми гострим питанням через збільшення попиту на перекваліфікацію, підвищення кваліфікації та неформальну освіту.

000743

Теоретичні узагальнення дисертантки використовувалися у освітньому процесі викладачами кафедри педагогіки та методики технологічної освіти у процесі підготовки здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти. Для бакалаврів і магістрів, які вивчають курс «Професійної педагогіки», цінними були узагальнення дисертантки щодо забезпечення якості професійної освіти у системі безперервної освіти, а доктори філософії, які вивчають вибірково дисципліну «Моніторинг якості у професійній освіті», використовували матеріали дисертації як у процесі підготовки до семінарських занять з названої дисципліни, так і у своїй науково-дослідницькій роботі.

Впровадження у освітній процес результатів дослідження Герасименко О. Ю. «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» засвідчило їх теоретичне та практичне значення, що дозволяє рекомендувати запропоновані автором матеріали для використання у освітньому процесі й науково-дослідницькій діяльності.

РЕКТОР



Y. Shramko

Ярослав ШРАМКО

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNAIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPJ)

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від « 22 » 06 2023 р. № 682/33-03 На № _____ від « _____ » _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
«Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних
трансформацій (друга половина XX – початок XXI століття)» Герасименко Ольги
Юрївни, поданої
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки

Задля реалізації євроінтеграційних прагнень України відбувається розбудова й модернізація вітчизняної освітньої системи, яка має відповідати європейським вимогам. Одним із завдань цих процесів є підвищення якості української освіти, досягнення нею порівнюваних показників, що підтверджує актуальність теми дисертації Герасименко Ольги Юрївни «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI століття)».

Саме актуальність роботи спонукала до її використання у освітньому процесі, науковій та організаційній діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка упродовж 2022-2023 рр. Зокрема, наукові напрацювання аспірантки використовувалися викладачами в процесі здійснення освітньої діяльності, адже окремі питання, що висвітлені у тексті дисертації, включено до змісту нормативних та вибіркових дисциплін навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів.

Матеріали дисертації можуть бути корисними також і для працівників, які належать до менеджменту ЗВО, адже вони містять узагальнення щодо позитивних практик з досвіду європейських країн, впровадження яких, як і перевірених елементів системи забезпечення якості освіти в європейських країнах, може сприяти удосконаленню якості освіти в Україні.

Корисними є також проведені дисертанткою порівняння особливостей функціонування систем неперервної освіти європейських країн, а саме: Іспанії, Фінляндії, Швеції, в умовах соціальних трансформацій, адже аналогічні процеси спостерігаємо й в Україні, тож врахування досвіду європейських країн дозволить реагувати на майбутні виклики на випередження.

Дисертаційне дослідження О. Ю. Герасименко є актуальним, а впровадження його результатів в освітню практику засвідчило його теоретичне й практичне значення. Матеріали дослідження можуть бути рекомендовані до використання в освітньому процесі (курси «Загальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Менеджмент освіти» тощо), адже містять актуальну інформацію щодо поточних змін в освітніх системах європейських країн.

Результати впровадження обговорено і схвалено на кафедрі педагогіки та менеджменту освіти (протокол № 14 від 22.06.2023р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва
Зав. кафедри педагогіки та
менеджменту освіти



Ірина ЗАДОРЖНА

Галина МЕШКО



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, 21021, тел. приймальні: +38 (0432) 50-89-30,
факс: +38 (0432) 50-87-78, E-mail: rector@donnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070803

«18» 07 2023 № 17 2/01-15/01
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дослідження
Герасименко Ольги Юріївни
на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
з теми «**Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI ст.)**»

Результати дисертаційного дослідження Герасименко Ольги Юріївни на тему: «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI століття)» впроваджувалися у освітній процес Донецького національного університету імені Василя Стуса упродовж 2022-2023 рр.

Дисертація присвячена одній з центральних проблем модернізації неперервної освіти на сучасному етапі реформування освітньої галузі в Україні, а саме: підвищенню якості надання освітніх послуг. Зміна освітніх потреб і умов їхньої реалізації потребують підвищеної уваги до аспекту «якість освіти». Проблема якості неперервної освіти знаходить свій прояв у протиріччі між сучасними потребами виробництва, економіки й суспільства та системою освіти, яка не завжди і не в усьому відповідає цим потребам. У зв'язку з цим питання якості неперервної освіти, а разом з цим і тема дослідження Герасименко О.Ю., є сьогодні актуальними.

Теоретичні узагальнення дисертантки використовувалися у освітньому процесі здобувачами різних спеціальностей першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти у процесі підготовки до семінарських занять з педагогіки та викладачами кафедри біофізичної хімії, фізики і педагогіки у їх професійній діяльності. Цінність дослідження полягає в тому, що дисертанткою узагальнено та виокремлено позитивний конструктивний досвід країн, які виступають взірцем якісної освіти та окреслено перспективи застосування досвіду зазначених країн у справі вдосконалення якості системи неперервної освіти України.

Впровадження у педагогічний процес результатів дослідження Герасименко Ольги Юріївни «Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина XX – початок XXI ст.)» засвідчило їх достовірність та актуальність, що дозволяє рекомендувати запропоновані автором матеріали для використання у педагогічній роботі і як матеріал для подальших наукових розвідок.

Ректор



Ілля ХАДЖИНОВ

Міністерство освіти і науки України
 Державний вищий навчальний заклад
 «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
 (ДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

15.06.23/ № 01-10-265 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження **Герасименко Ольги Юріївни** на тему «**Забезпечення якості неперервної освіти європейських країн в умовах соціальних трансформацій (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)**», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційної роботи О. Ю. Герасименко впродовж 2022-2023 рр. використовувалися в освітньому процесі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Дослідження О. Ю. Герасименко присвячено одному з актуальних питань сьогодення, а саме: забезпеченню якості неперервної освіти. Особливо цінними є узагальнення дисертантки щодо особливостей забезпечення якості освіти тих європейських країн, які мають суттєві здобутки на ринку освітніх послуг. Гострим для вітчизняної системи освіти є питання освіти дорослих, адже суспільні трансформації стали поштовхом до зміщення акцентів в неперервній освіті, сформували сталу потребу у перекваліфікації фахівців та постійному підвищенні кваліфікації. Тож, теоретичні та практичні узагальнення щодо цих аспектів проблеми є вельми актуальними.

Впровадження матеріалів наукового дослідження О. Ю. Герасименко дало змогу ознайомити студентів з науковими засадами основ моніторингу і оцінювання якості освіти, сформувати у здобувачів освіти уявлення про систему неперервної освіти європейських країн (Іспанії, Швеції, Фінляндії), про сучасний стан моніторингу та педагогічного контролю в системі вищої освіти цих країн, усвідомити наявні позитивні практики. Схвальними також були й відгуки науково-педагогічних працівників, які ознайомилися з матеріалами проведеного О. Ю. Герасименко дослідження.

Отже, результати дослідження можуть бути рекомендовані для подальшого використання в освітній, науковій та науково-організаційній діяльності.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Герасименко Ольги Юріївни обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи (протокол № 11 від 15.06.2023 р.).

В.о. ректор



Світлана Омельченко