

Контекстуалізація розвитку вищої освіти в Україні: між радянською спадщиною та європейською регіоналізацією

Наталія Захарчук

Саскачеванський університет

Переклад з англійської Дарії Івашкевич і Олександри Місюри

Анотація: У статті аналізується розвиток вищої освіти в Україні з урахуванням історичних, геополітичних та соціально-економічних факторів. Авторка стверджує, що ці чинники визначають траєкторію розвитку сучасної освіти у державі. Реформи вищої освіти аналізуються у контексті двох основних джерел впливу: європейської регіоналізації та успадкованих від Радянського Союзу структур у системі освіти. Особлива увага приділяється Болонському процесу, європейській освітній ініціативі зі стандартизації вищої освіти. Радянські організаційні та адміністративні принципи окреслені та проаналізовані як другий за потужністю вплив, який визначає унікальний освітній напрям України.

У результаті короткого огляду реформ системи вищої освіти було визначено основні відмінності у правовому середовищі протягом 1996-2014 років. Реформи у сфері освіти цього періоду розглядаються з точки зору Болонського процесу, серії добровільних угод між країнами Європи про створення спільного Європейського простору вищої освіти для збереження впливу та конкурентоспроможності регіону. Думки щодо європейських освітніх реформ набувають різноманітних форм: від безумовної підтримки (єврофільська) до повного неприйняття (єврофобна). Такі дискусії свідчать про ширше розуміння українським суспільством освітніх проблем у державі. Авторка стверджує, що занепокоєння громадськості з приводу започаткованих Болонським процесом реформ спричинене суттю самих реформ, станом української освітньої системи та її основоположними принципами, стереотипним ставленням суспільства до реформ та нестабільною політичною ситуацією у країні.

Ключові слова: європейська регіоналізація, Болонський процес, вища освіта в Україні, спадщина радянської системи освіти.

Світова конкуренція призвела до посиленого тиску на суб'єкти вищої освіти, які ділять освітній простір та формують регіональні альянси. Наприкінці ХХ століття виникли ініціативи з регіоналізації, включаючи Європейський освітній простір (Найт

(Knight) 106). Європейська регіоналізація спричинила значні зміни в системі вищої освіти в Україні. Ці освітні реформи викликають особливе зацікавлення, оскільки історичні, геополітичні та соціально-економічні чинники продовжують визначати освітню траєкторію України. Щоб конкурувати на міжнародному рівні, доводиться змінювати централізовану систему освіти, успадковану від СРСР, та орієнтуватися здебільшого на ринок (Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 852, 865; Сікорська (Sikorskaya) 10). З цією метою у 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, серії добровільних угод між країнами Європи про створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та забезпечення академічної мобільності та якісної вищої освіти в регіоні (Європейський простір вищої освіти, Болонська декларація (European Higher Education Area [EHEA], *The Bologna Declaration*)). З того часу країна є частиною ЄПВО та бере участь у «створенні ерудованої та конкурентоспроможної європейської спільноти» (Кушнір (Kushnir) 11). Це призвело до масштабних освітніх реформ у рамках нової проєвропейської національної політики. Новий освітній напрям знайшов своє відображення у національних стратегіях, державній політиці та інституційній практиці, що викликало запеклі дискусії між чиновниками, теоретиками освіти та освітянами¹.

У сучасній літературі, яка висвітлює питання європейської регіоналізації, аналізуються національні особливості цієї освітньої ініціативи. Дослідження, зазвичай, описують досвід реформування кожної конкретної країни в рамках Європейського простору вищої освіти², або порівнюють та протиставляють зусилля різних країн спрямовані на європейську інтеграцію, визначають їхні спільні тенденції та унікальні шляхи розвитку³. Особлива увага приділяється впливу європейських ініціатив на розвиток системи вищої освіти в

Український переклад виконано в рамках навчально-виробничої практики студентів-магістрів з перекладу та редагування, яка є частиною освітньої програми «Художній переклад з англійської мови, літературне редагування та менеджмент перекладацьких проєктів» кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Керівники навчально-виробничої практики: д.філол.н., професор Лада Коломієць, к.філол.н., асистент Олена Підгрушна.

¹ Див. також Квіт; Ніколаєв, «Передмова» (Nikolaiev, "Foreword"); Совсун (Sovsun); Винницький (Wynnytskyi) 66-68.

² Див. також Доббінс (Dobbins); Sabzalieva (Сабзалієва).

³ Див. також Dangerfield (Денжерфілд); Доббінс і Хачатрян (Dobbins and Khachatryan); Лучінская і Овчиннікова (Luchinskaya and Ovchynnikova).

пострадянських країнах⁴. Реалізації цих освітніх реформ перешкоджають застарілі, але не менш стійкі ідеї, що панують у суспільстві та є пережитками радянської ідеології. Велика кількість досліджень концентрується на специфіці європеїзації української освіти⁵. Однак, спроб надати цілісну картину розвитку вищої освіти в конкретних соціально-політичних реаліях є не так і багато (Олексієнко (Oleksiyenko)).

Ця стаття містить огляд освітніх реформ, проведених в Україні після вступу до ЄПВО, та пропонує ширший національний контекст для їх розуміння та висвітлення нових освітніх напрямків. Спершу коротко розглядається становище освітньої сфери до моменту офіційного приєднання до ЄПВО. Далі окреслюється європейська регіоналізація та пояснюється, як вона змінила світовий (разом з тим і український) освітній простір. Досліджуються український національний контекст та конкретні історичні, геополітичні та соціально-економічні фактори, що впливають на траєкторію розвитку освіти в Україні. Особлива увага приділяється критичній оцінці європейських освітніх реформ.

ЄВРОПЕЙСЬКА РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ТА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Регіоналізація стала помітним джерелом зовнішнього впливу на вищу освіту в усьому світі, тому вона часто інтерпретується як «помітна еволюція» інтернаціоналізації (Найт (Knight) 105). Розвиваються нові стратегічні зв'язки та відносини між системами, структурами та суб'єктами вищої освіти (Найт (Knight) 106). Ці процеси впливають на динаміку розвитку провідних держав та змінюють ландшафт вищої освіти (Найт (Knight) 106-107; Змас (Zmas) 727-29). Мета регіоналізації освіти полягає у збереженні значення регіону у світовому просторі та перетворенні вищої освіти на більш привабливу та конкурентоспроможну (Змас (Zmas) 729). Завдяки такому перетворенню освітніх структур утворюються нові освітні регіони в Африці, Азії, Європі та Латинській Америці, в яких започатковуються нові освітні ініціативи та реалізується нова освітня політика. Таким чином на освітній арені з'являються нові гравці. Наприклад, Африканський Союз, Асоціація університетів держав Південно-Східної Азії, а також ЄПВО (Найт (Knight) 106-107).

⁴ Див. також Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 24-30; Ягорай й Анташкевіч (Yahorau and Antashkevich) 2-18.

⁵ Див. також Гомілко та ін. (Gomilko et al.); Шо та ін. (Shaw); Шо (Shaw); Ягорай й Анташкевіч (Yahorau and Antashkevich) 15-18.

За оцінками науковців, регіоналізація освіти у Європі є найвпливовішою регіональною ініціативою на сьогодні (Остин і Джонс (Austin and Jones) 190; Найт (Knight) 106; Нів і Маассен (Neave and Maassen) 138). Це твердження підкріплене наступними аргументами. По-перше, через європейську регіоналізацію національні системи освіти як в регіоні, так і за його межами зіткнулися з небаченими раніше викликами. Держави у межах європейського регіону повинні адаптувати свою національну політику та провести низку реформ вищої освіти, щоб бути визнаними у межах регіону (Нів і Маассен (Neave and Maassen) 135). Держави-учасниці європейської ініціативи відкривають для себе нові можливості внутрішнього та міжрегіонального співробітництва, оскільки європейська регіоналізація створює простір для політичного діалогу між країнами ЄПВО, а також з потенційними європейськими партнерами (Змас (Zmas) 728). По-друге, держави за межами ЄПВО реагують на його створення, як на появу нового потужного конкурента у сфері вищої освіти, оскільки ЄПВО кидає виклик таким провідним країнам, як США, Китай та Канада (Змас (Zmas) 729). Європейський простір приваблює все більше іноземних студентів поза межами регіону тим, що обіцяє ширші перспективи для навчання та роботи серед сорока восьми країн-учасниць. Наприклад, «Європейський простір вищої освіти в 2018 році: звіт про впровадження Болонського процесу» виявив одну важливу тенденцію: з 2011-12 рр. помітно збільшується середній відсоток міжнародних студентів, що приїжджають у ЄПВО (з 2,27 до 3,59) (Європейська Комісія та ін. (European Commission et al.) 254). По-третє, Джейн Найт (Jane Knight) називає європеїзацію «каталізатором і моделлю» подібних зусиль з регіоналізації в усьому світі (109). Деякі європейські ініціативи, такі як Болонський процес, поширилися за географічні межі регіону, досягли Африки, Азії та Латинської Америки й стали прикладом для наслідування в інших частинах світу (Найт (Knight) 106-09).

У контексті європейської регіоналізації Болонський процес є найважливішим і, «можливо, найбільшим проектом регіоналізації вищої освіти у світі» (Остин і Джонс (Austin and Jones) 190). Він уже поширився за географічні межі Європи (Європейський простір вищої освіти [ЄПВО], Єреванське комюніке (European Higher Education Area [EHEA], *The Yerevan Communiqué*)). Болонський процес – це міждержавна угода на добровільних засадах про гармонізацію вищої освіти та створення європейського товариства, конкурентоспроможного у світовій економіці знань (ЄПВО, Болонська декларація (EHEA, *The Bologna Declaration*); Кушнір (Kushnir) 11; Лучінская і Овчиннікова (Luchinskaya and Ovchinnikova) 21). Для досягнення цих цілей країни-учасниці повинні здійснити низку реформ у сфері вищої освіти.

Хоча формальним початком Болонського процесу можна вважати прийняття Болонської декларації в 1999 році, сам процес був започаткований раніше підписанням Великої Хартії Університетів в 1988, де були прописані основні цінності університету (Нів і Маассен (Neave and Maassen) 135). На початковому етапі до Болонського процесу на добровільних засадах приєдналися лише 4 країни: Великобританія, Франція, Німеччина та Італія (ЄПВО, Сорбонська декларація (ЕНЕА, *The Sorbonne Declaration*)). Зрештою процес переріс у міжнародну ініціативу, до якої долучилися 48 країн (ЄПВО, Єреванське комюніке (ЕНЕА, *The Yerevan Communiqué*)). Болонський процес еволюціонував поступово завдяки низці зустрічей у Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005), Лондоні (2007), Левені (2009), Будапешті-Відні (2010), Бухаресті (2012), Єревані (2015 р.) та Парижі (2018 р.). Кожна з них завершувалась затвердженням спектру дій, необхідних для створення ЄПВО. Згодом ці дії «кристалізувалися» у відповідні реформи вищої освіти на державному рівні.

Оскільки цільовими напрямками реформ Болонського процесу були поліпшення мобільності студентів і викладачів, впровадження європейської системи ступенів та трансферу кредитів (залікових одиниць), співпраця для забезпечення якості освіти та навчання протягом усього життя (ЄПВО, «У напрямку до європейського простору вищої освіти» (ЕНЕА, *Towards the European Higher Education Area*)), реформи на державному рівні мали на меті стандартизувати певні ключові елементи вищої освіти (Стенсакер та ін. (Stensaker et al.) 2). Відповідно, були розроблені та впроваджені система порівняльних ступенів, кредитно-трансферна система, та рівні академічних кваліфікацій у країнах Європи та деяких державах, що не є членами Європейського Союзу (ЄПВО, «Скористатися нашим потенціалом» (ЕНЕА, *Making the Most of Our Potential*)). Національні реформи та напрямки діяльності базувались на фундаментальних принципах Болонського процесу: автономність університетів, участь студентів у процесах управління, громадська відповідальність за вищу освіту та соціальний вимір Болонського процесу (ЄПВО, Болонська декларація (ЕНЕА, *The Bologna Declaration*)). Тому, хоча Болонські принципи і заклали основу для розвитку європейської вищої освіти, гармонізація всієї академічної системи регіону була досягнута через основні напрямки реформ.

У випадку з Україною Болонський процес послужив поштовхом не лише до комплексних реформ у сфері освіти, але й спричинив бурхливі дебати навколо змін, пов'язаних з Болонським процесом, їхньою освітньо-культурною доцільністю та політичною і соціальною готовністю України йти у європейському напрямку. У цій статті континуум між єврофільськими та єврофобськими настроями в

суспільстві служить основою для відстеження дискусій та аналізу критики реформ вищої освіти в Україні між 1996 та 2014 роками.

РАМКИ АНАЛІЗУ

За останні роки держави Європи багато разів змінювали своє ставлення до Європейського Союзу та європеїзації: від беззаперечної підтримки до повного неприйняття. Уперше поняття «евроскептицизм» було застосоване у британській політичній сфері, аби описати опозицію європейській інтеграції (Ултан і Орнек (Ultan and Ornek) 52). Пізніше цю концепцію використали для аналізу політичних поглядів у Центральній та Східній Європі. Наприклад, Петр Копецький (Petр Kopecky) та Кас Мюдде (Cas Mudde) критикують поняття «евроскептицизм» та пропонують більш комплексний підхід до аналізу наявних позицій політичних партій. Вони стверджують, що партійні позиції у східно-центральної Європі повинні розглядатися стосовно двох вимірів: підтримка або опозиція ідеям європейської інтеграції (єврофіли проти єврофобів) та підтримка або опозиція Європейському Союзу (ЄС-оптимісти проти ЄС-песимістів) (302-303). На прикладі аналізу ситуації у Сербії та Хорватії Марко Стоїч (Marko Stojic) зазначив, що система Копецького та Мюдде не відображає партійних позицій у державах, які не ставили під сумнів ні європейську інтеграцію, ні створення ЄС. Швидше за все, вони ставили під сумнів позиції країн у процесі приєднання до ЄС (314). Тому Стоїч (Stojic) запропонував концептуалізацію політичних орієнтацій на членство в ЄС відповідно континууму від єврофілів до єврофобів: євроентузіаста (беззаперечна підтримка), європрагматики (підтримка з певними пересторогами), євроскептики (невизначеність або відмова за певних умов) та євровідмовники (рішуче неприйняття) (317). Така концептуалізація континууму відкидає статичність політичних поглядів, їх бінарну опозицію та додає динаміки в аналіз політичних орієнтацій на членство в ЄС. Хоча вони й корисні в політиці, ці чотири позиції – євроентузіаста, європрагматики, євроскептики та євровідмовники – складно застосувати в освітньому контексті, оскільки умовна підтримка та умовна відмова часто занадто близькі, щоб їх беззаперечно диференціювати на континуумі.

Такі політичні концептуалізації були запозичені та переосмислені в освітній сфері. За аналогією Гай Нів (Guy Neave) пропонує три підходи до європейської політики у сфері вищої освіти: єврофіли, сповнені надії та оптимізму щодо європейських освітніх ініціатив; єврофоби, які є надзвичайно песимістичними, та євроскептики, які не в опозиції до європейських освітніх ініціатив, але, як правило, концентруються на

перешкодах успішній освітній політиці. На думку Ніва, песимізм єврофобів взагалі не дає їм рухатися вперед: вони «живуть . . . у минулому, знають . . . вартість усього і цінність нічого», тоді як прагматизм євроскептиків дозволяє їм проявляти свободу та керуватися стратегією та тактикою, необхідною для реалізації реформ та «обґрунтованого розуміння» (113, 114). Якщо взяти до уваги той факт, що політична концепція євроскептиків означає «опозицію європейській інтеграції», використання цього терміна Нівом стосовно європейської політики у сфері вищої освіти може спричинити плутанину.

Щоб зорієнтуватися серед суперечливих поглядів на українську освітню політику щодо європейської регіоналізації та Болонського процесу, варто поєднати теорію концептуалізації, запропоновану Стоїчем та Нівом, і візуалізувати позиції підтримки та опозиції як континуум між єврофілією та єврофобією. Однак, замість євроскептицизму краще використовувати термін «єврореалізм» як умовне «проміжне» поняття. Таким чином охарактеризуємо єврореалістів як тих, хто займає помірковану позицію та водночас підтримує проєвропейську освітню політику. Вони керуються доказами та логікою, обережно оцінюють поточну освітню позицію своєї країни та реформи пов'язані з європеїзацією. Використовуючи континуум між єврофілією та єврофобією, авторка не має на меті розділити українських науковців між двома крайнощами та не пропагує негативного ставлення до однієї або обох позицій. Натомість такий континуум дозволяє відстежити суперечливі аргументи, які панують в українському освітньому середовищі, щодо реформ вищої освіти.

Суперечливі аргументи в дискусіях щодо європеїзації в політиці та освіті, як правило, ґрунтуються на конкретному контексті країни та розглядають соціальні та історичні фактори, які лежать в основі підтримки або опозиції певної країни до європейської інтеграції чи ЄПВО. Відповідно історичний, геополітичний та соціокультурний контексти України визначають інтеграційний вибір країни та ставлення українців до європеїзації.

УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Історико-геополітичні чинники

У 1991 році після розпаду Радянського Союзу Україна стала незалежною європейською державою, але її державність та

ідентичність почали формуватися набагато раніше, ще у IX столітті, коли виникла перша східнослов'янська держава Київська Русь. Київська Русь була одним з найбільших і наймогутніших політичних утворень Європи до XIII століття (Кубічек (Kubicek) 17-20; Мореллі (Morelli) 1; Субтельний (Subtelny) 34-37). Згодом завойована, поділена і контрольована різними державами, Україна лише на короткий проміжок часу здобула незалежність – після розпаду Російської імперії в 1917 р. (Кубічек (Kubicek) xiv-xv, 108-09; Субтельний (Subtelny) 355-70). З 1922 по 1991 рік Україна входила до складу Радянського Союзу та знаходилася під повним контролем комуністичної партії. Ця епоха в історії держави ознаменувалася пануванням радянської ідеології, колективної, а не національної ідентичності, а також планової, а не ринкової економіки (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 11; Нійзов (Niyozov) 92). Україна пережила штучний голод у 1932-33 рр. (Геноцид українського народу, відомий також як Голодомор), політичні репресії та безперервну боротьбу за національне самовизначення (Еплбаум (Applebaum) 211-21; Субтельний (Subtelny) 403-90). Ця ера закінчилася, коли Україна здобула незалежність від Радянського Союзу і була офіційно визнана суверенною державою.

Розташована в центральній та східній Європі між Європою та Азією, країна «балансує на межі між Росією та країнами-членами Північноатлантичного договору (НАТО): Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією» (Мореллі (Morelli) 1). Україна має велике політичне значення для Росії, і тому вона стала заручником зтяжних та напружених відносин між Росією та НАТО (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 9; Джонс (Johns) 26; Кубічек (Kubicek) 156-57). Геополітична ситуація в Україні спричинила внутрішні політичні протистояння між проросійськими та проєвропейськими силами. Політичні вагання України між асоціацією з Європейським Союзом та «інтеграційними процесами з Росією» привернули увагу світової спільноти (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 1). Така політична невизначенність призвела до антиурядових демонстрацій і, як наслідок, до двох революцій: Помаранчевої революції 2004 року та Революції Гідності десять років потому (Джонс (Johns) 26-27; Кубічек (Kubicek) 165; Мореллі (Morelli) 2). Зрештою Україна визнала пріоритетною політику євроінтеграції, втратила частину своєї території та була втягнута у війну з Росією (Гарасимів (Harasymiw); Джонс (Johns) 26-36; Мореллі (Morelli) 21).

Соціально-економічні чинники

Окрім вразливого геополітичного розташування, політичних заворушень, пов'язаних із «невпинними суперечками між конкурентними політичними силами» (Кубічек (Kubicek) 9), та затяжною неоголошеною війною із Росією (Гарасимів (Harasymiw)), Україна за останні 30 років зіткнулася із низкою соціально-економічних проблем. Збереження незалежності та уникнення повернення до «об'єднання на кшталт Союзу» з Росією в умовах економічної та енергетичної залежності від свого сусіда (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 9) залишаються справжніми викликами. Тісно пов'язана у сферах промисловості та торгівлі з Радянським Союзом і на десятиліття ізольована від інших країн, Україна намагається перейти від планової економіки до ринкової та забезпечити економічну стабільність (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 13).

Перехід до нового соціального устрою став ще одним викликом для української нації. Подібно до решти країн колишнього Радянського Союзу, Україна пережила певні парадигматичні зміни (Нійзов (Niyozov) 92). Останньою такою зміною стало перетворення України з частини «найбільшої федеративної країни з єдиною партією та державною монополією» на незалежну національну державу з кількома партіями та різними політичними рухами, а також з атеїстичної держави з єдиною ідеологією на державу з релігійною свободою та націоналістичними дискурсами (Нійзов (Niyozov) 92). Тому перші роки після здобуття незалежності були бурхливими, якщо взяти до уваги соціальні проблеми, пов'язані зі «створенням ідентичності для нації з територіальними, етнічними та мовними проблемами» (Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 865). Постійними викликами для українського народу стали численні переосмислення радянської історії, які пропонують різні урядові партії у постійній боротьбі за владу (чи то український уряд, налаштований на незалежність, чи неорадянські політики) (Олексієнко (Oleksiyenko) 134). Однак перехід українського суспільства від пасивної до активної соціальної ролі громадян був найскладнішим. Анатолій Олексієнко (Anatoly Oleksiyenko) у своєму дослідженні реформ вищої освіти в українських університетах стверджує, що цей перехід ще не завершений. Олексієнко робить висновок, що ієрархічна система, яка все ще панує в академічних колах, стає причиною втрати віри в колегіальність та індивідуальність, спричиняє небажання впроваджувати інституційні зміни та призводить до інерції в українських університетах (136, 140-42).

Нещодавні зміни в ідеології та соціальній структурі, а також новий політичний напрям відмови від радянської моделі, спровокували зміну освітньої траєкторії України в бік ЄС. Щоб зрозуміти, чи ця мета була досягнута, необхідно розглянути принципи, за якими діяла українська система освіти до прийняття зобов'язань дотримуватися європейських стандартів.

УКРАЇНЬКА ВИЩА ОСВІТА ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Характерною рисою української вищої освіти до прийняття Болонського процесу була наявність структур, успадкованих від Радянського Союзу. Надзвичайно централізована, складна та багат шарова (Кремень і Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 24-28; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 852-55, 863), українська система вищої освіти, зазвичай, розглядається як спадщина радянських часів (Добко (Dobko) 76; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 852). Багаторазові спроби її відбудови та модернізації завжди ґрунтуються на дискусії про історичні та соціальні чинники, унаочнені в радянських адміністративних принципах та організаційних структурах (Кремень та Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 11, 18; Осіп'ян (Osipian) 234-35; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 852).

Адміністративні принципи

Під час аналізу систем вищої освіти пострадянських країн вчені називають елементи абсолютного державного контролю та авторитарного управління пережитками радянської епохи (Доббінс (Dobbins) 20; Доббінс і Хачатрян (Dobbins and Khachatryan) 195-96; Добко (Dobko) 77; Нійозов (Niyozov) 92-102; Осіп'ян (Osipian) 234-35). Ці елементи простежуються в організаційних принципах, які є адміністративним ядром радянської освіти – уніфікація, низхідна адміністрація та одноосібне управління (Кураєв (Kuraev) 185-88)⁶. За словами Алекса Кураєва (Alex Kuraev), уніфікація була незмінною рисою всіх академічних інституцій. Центральні та місцеві освітні установи мали подібну структуру та дотримувались однакових правил: проводити навчання за однією програмою та організовувати заняття однаково. Відповідно до принципу адміністративного

⁶ Див. також Міжнародну службу оцінки кваліфікації (International Qualifications Assessment Service [IQAS]) 5.

управління «зверху вниз» усі рішення приймалися «зверху» та виконувались на рівні установ – від Міністерства освіти через міністерства республік без участі керівників місцевого та інституційного рівнів. Нарешті всі повноваження належали єдиному керівникові навчального закладу. Очікувалось, що будь-яке розпорядження начальника «буде виконане повністю, точно і вчасно» (Кураєв (Kuraev) 188). Цих принципів усе ще дотримуються у сфері вищої освіти в Україні, але у меншому масштабі.

Три принципи – уніфікація, низхідна адміністрація та одноосібне управління – проявляються в централізованій та керованій державою вищій освіті у всіх пострадянських країнах. Так само і Україна має єдину централізовану систему освіти, яка регулюється законами та указами Президента України та Кабінету міністрів України (Кремень і Николаєнко (Kremen and Nikolajenko) 29-30; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 855). Держава регулює сферу вищої освіти в Україні за допомогою такої законодавчої бази: Конституції України, Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Окрім того, через Міністерство освіти й науки України держава контролює більшість українських закладів вищої освіти (Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», No 1556-VII, 2014, ст. 12-13). Така законодавча база дозволяє контролювати державну політику у сфері вищої освіти і здійснювати державний контроль за якістю освіти.

Структурні успадкування

Складність системи вищої освіти України полягає в багаторівневій та багатоцикловій системі ступенів⁷, яка нагадує ступені, присвоєні за радянською системою (Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 863). У Радянському Союзі три рівні – неповна, базова та повна вища освіта – були доповнені проміжними науковими ступенями. Хоч університетська освіта складалася з двох окремих етапів, після проходження яких надавали диплом спеціаліста (програма I ступеня) та дипломи кандидата чи доктора наук (програми аспірантури та докторантури), існували також проміжні дипломи (Міжнародна служба оцінки кваліфікації (International Qualifications Assessment Service [IQAS]) 6; Уайтинг (Whiting) 84). Кожен із цих дипломів відповідав конкретній професійній кваліфікації. Таким чином відбувалося так зване сукупне отримання освітньої та професійної підготовки (IQAS 6), за допомогою якої студенти одночасно

⁷ Див. обидві редакції Закону України «Про вищу освіту» (2002, ст. 6 та 2014, ст. 5).

отримували академічну та професійну кваліфікацію. Вони опановували відповідні освітні рівні та одночасно проходили професійну підготовку, а їх дипломи, як правило, були освітніми сертифікатами й професійними ліцензіями (Кремень та Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 24). Існують побоювання, що така успадкована модель освіти нівелює різницю між університетською та вищою професійною освітою (Гладченко та ін. (Hladchenko et al.) 115). Усупереч критиці, в Україні все ще пропонують три рівні освіти (неповна, базова, повна вища) та поєднання академічної та професійної освіти (Кремень та Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 24; Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», No 1556-VII, 2014, ст. 5).

Перехід до трициклової системи бакалаврату, магістратури та докторату, визнаної рештою світу, був довгим і складним. Незважаючи на відповідні коригування, які були поступово введені до редакцій Закону України «Про вищу освіту» 2002 та 2014 років, деякі установи ще й досі присвоюють ступені молодшого спеціаліста та спеціаліста, на додачу до ступенів молодшого бакалавра, бакалавра та магістра (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 185; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 863). Більше того, випускний ступінь кандидата та доктора наук поєдналися із ступенем доктора філософії, утворивши відповідно ступені доктора філософії та доктора наук (Кремень та Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 25; Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 5). На думку Тараса Добка (77), Ольги Гомілко та інших (178), а також Анатолія Олексієнка (134), конфлікт між традиціями радянських університетів та реформами європейського рівня спричинив гібридизацію української вищої освіти.

На додаток до цього ускладнення, Україна зберегла (з незначними корективами) радянську диференціацію установ, що присуджують ступені. Університети, інститути, професійно-технічні навчальні заклади, військові школи та інші установи, що існували у Радянському Союзі (IQAS 6; Уайтинг (Whiting) 82), збереглися в Україні після основних освітніх реформ (Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 29). Таким чином, українська мережа закладів вищої освіти складається з понад шестисот навчальних інституцій, які мають різний рівень акредитації (Державна служба статистики України). Так заклади вищої освіти варіюються від установ I та II рівнів – неуніверситетських професійно-технічних закладів, до установ IV рівня – університетів, консерваторій, академій та деяких інститутів, які проводять незалежні дослідження та можуть присуджувати ступінь доктора (Желуденко та Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 862-63; Верховна Рада України, Закон України «Про вищу

освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 29). Держава визначає, чи має заклад певного рівня право здійснювати відповідну освітню діяльність та гарантувати, що надана освіта є достатньою для отримання кваліфікації доктора наук (Верховна Рада, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 29). Централізований характер української освіти та її структурна складність свідчать про те, що радянські адміністративно-організаційні принципи залишилися. Хоча ці залишки в українській освіті збереглися, зміна в системі цінностей відображається в нових проєвропейських пріоритетах, у реконструкції освітніх цілей та в подальшому розвитку української вищої освіти. Ці перетворення відповідають європейській освітній політиці.

Шляхом Болонського процесу

З моменту здобуття політичної незалежності Україна змінює свій початковий план пострадянської освіти під впливом внутрішніх націоналістичних рухів і зовнішніх впливів глобалізації. Як пострадянська країна Україна рухається від комуністичного до посткомуністичного суспільства з чітко вираженими національними мотивами в політиці та освіті (Добко (Dobko) 78; Скотт (Scott) 277-78). Країна досі заново відкриває свою національну ідентичність і впроваджує нові національні цінності в освіту (Добко (Dobko) 78; Мицишин 5; Сікорська (Sikorskaya) 11). Географічне положення України зумовлює її міжнародне спрямування як європейської країни. Ключові мотиви безпеки, національної ідентичності та модернізації спрямовують Україну до європейської інтеграції (Драгнева і Уолчук (Dragneva and Wolczuk) 30), і відповідно, допомагають їй «продовжувати йти шляхом, розпочатим в 1990-х роках, у напрямку до децентралізації й популяризації країни у Європі» (Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 865). Хоча Україна почала свою інтеграцію в Європейський простір вищої освіти й приєдналася до Болонського процесу в 2005 році, впровадження європейських принципів в українську вищу освіту почалося раніше.

Національне законодавство в рамках Болонського процесу

Розвиток української вищої освіти у контексті Болонського процесу – це поступовий процес, що включає впровадження нових ідей і підходів. Європеїзація змінила три основні галузі української освіти: систему вищої освіти, систему контролю якості й відносини між Українською

державою та університетом (Костробій і Рашкевич (Kostrobiiy, and Rashkevych) 17-19; Винницький (Wynnytskyi) 67-70). Унаслідок цього на національному рівні було вжито низку заходів щодо коригування правової бази – від Закону України «Про вищу освіту» та Указу Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 2002 року до Закону України «Про вищу освіту» від 2014 року (Верховна Рада України). Правова база тепер чітко транслює ідею того, що українська держава заохочує інтеграцію національної освіти у європейське і світове співтовариство. Тому національну інтеграцію у європейське освітнє співтовариство можна наочно простежити, якщо порівняти болонські принципи з відповідними змінами в українському законодавстві.

Зміни в системі вищої освіти стосувалися введення відмінних ступенів, триступеневої системи та трансферних кредитів. Коли ці напрямки діяльності були затверджені у Болонській декларації у 1999 році (ЄПВО), Україна швидко відреагувала і запровадила Болонські принципи ще до того, як офіційно взяла на себе зобов'язання приєднатися до Болонського процесу. Так, відповідно до Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій 1997 року Україна внесла корективи до кваліфікацій вищої освіти (ступені і терміни навчання) через Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському освітньому просторі» та Закон України «Про вищу освіту» з низкою міністерських наказів і постанов (Степко та ін. 27-32). Подальші зміни, пов'язані з впровадженням системи кредитних модулів і Європейського додатку до диплому, відбувалися поступово з 2004 по 2010 рік. Юридично ці зміни регулювалися Міністерством освіти і науки України за допомогою різних актів, указів і листів⁸.

Впровадження трициклової системи ступенів було найтривалішим і найскладнішим структурним перетворенням. Цей процес почався ще в 1996 році із Закону України «Про освіту», а освітні рівні бакалаврів і магістрів були більш детально розглянуті лише шість років потому у Законі України «Про вищу освіту». Однак деякі вчені стверджують, що реальні перетворення не були здійснені навіть у 2014 році з новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 185). Ольга Гомілко та інші переконані, що замість системи трьох

⁸ Деякі приклади законів, виданих Міністерством освіти і науки України: «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», «Про запровадження додатка до диплома європейського зразка», «Про затвердження плану дії щодо забезпечення якості вищої освіти України і її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (Верховна Рада України).

ступенів, як і раніше існує гібридна система шести ступенів (молодший бакалавр, бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат наук і доктор наук), яка несе в собі залишки радянського минулого (186).

Система контролю якості була другою сферою, яка зазнала перетворень відповідно до Болонської декларації (ЄПВО). Щоб реформувати українську вищу освіту у відповідність до європейських вимог, було впроваджене нове українське законодавство для трансформації системи контролю якості. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» 2002 року заклади вищої освіти, держава та громадськість співпрацювали для забезпечення зовнішнього та внутрішнього контролю якості (Верховна Рада України, № 2984-III, ст. 28). Зовнішня оцінка проводилася шляхом ліцензування та акредитації освітніх програм та закладів вищої освіти, атестації студентів та державних інспекцій (ст. 28)⁹. За це відповідали Міністерство освіти і науки України, Державна акредитаційна комісія та Державна інспекція. З того часу, як були прийняті стратегії для контролю якості, сам процес поступово ставав більш прозорим. Відповідно до законодавства, в Україні почав діяти окремий державний підрозділ під назвою Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Крім того, українські заклади вищої освіти зобов'язані розробляти внутрішню політику контролю якості освіти. Не зважаючи на це, Україна, як і раніше, входить до числа країн, які дозволяють своїм установам самим вирішувати, чи слід оприлюднювати прийнятну політику (Європейська комісія (European Commission) 129).

Остання сфера обов'язкових змін – реформи у відносинах між державою й університетом – гаряче обговорюється в українській освіті (Добко (Dobko) 81; Ніколаєв, «Що було досягнуто» (Nikolaiev, «What Has Been Achieved») 21-22; Осіп'ян (Osipian) 235; Совсун (Sovsun) 6-7; Винницький (Wynnytskyi) 70). Децентралізація, автономія та університетське самоврядування як основоположні ідеали Болонського процесу поступово впроваджувалися в українську освіту через редакції Закону України «Про вищу освіту» 2002 і 2014 років. Через тиск з боку ЄПВО історично успадковане централізоване управління українською освітою було змушене змінитися, і українським університетам була юридично надана автономія від держави (Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 32). Однак українські вчені й політики поділяють думку, що зарано говорити про повну автономію університетів, коли ті все ще повністю залежать від держави у питаннях фінансування і складання бюджету (Добко (Dobko) 81; Квіт; Ніколаєв, «Що було

⁹ Див. також працю Степка та ін. 24.

досягнуто» (Nikolaiev, «What Has Been Achieved») 21-22; Осіп'ян (Osipian) 236; Совсун (Sovsun) 6-7).

У період з 1996 по 2014 рік чітко окреслився шлях України до ЄПВО. Були впроваджені основні принципи Болонського процесу за допомогою важливих законодавчих актів. Зокрема, 2014 рік став переломним для української освіти, оскільки вийшла нова редакція Закону України «Про вищу освіту», яка стала поворотним моментом у прагненнях країни забезпечити якісну освіту та отримати міжнародне визнання (Шандрук і Шатрова (Shandruk and Shatrova) 135; Совсун (Sovsun) 4).

Крок уперед або провал в українському законодавстві

Закон України «Про вищу освіту» 2014 року став найзначнішою віхою на шляху до європеїзації української освіти. Хоч його часто називають посібником необхідних змін в освіті (Ніколаєв, «Передмова» (Nikolaiev, "Foreword")) і першою великою реформою в галузі вдосконалення вищої освіти (Совсун (Sovsun) 4), Закон України «Про вищу освіту» отримав суперечливі оцінки з боку громадськості. З одного боку, громадськість вважає цей закон частиною прогресивної державної політики (Квіт), оскільки він є спільним зусиллям уряду, провідних університетів і громадськості, а також відображає цінності та інтереси усіх зацікавлених сторін (Ніколаєв, «Передмова» (Nikolaiev, "Foreword")); Совсун (Sovsun) 4). Закон України «Про вищу освіту» впроваджує основні принципи Болонського процесу в державну політику: освіта протягом усього життя, доступність вищої освіти та інтеграція України в ЄПВО¹⁰. Крім того, для забезпечення якості та прозорості вищої освіти була розроблена нова система контролю якості, а також переглянуті відносини між державою та університетами, ставлячи на перше місце академічну та фінансову автономію університетів.¹¹ З іншого боку, Ольга Гомілко та інші підкреслюють, що в Законі України «Про вищу освіту» є серйозні невідповідності, оскільки над цим законодавством працювали дві команди із суперечливими інтересами – проросійська і проєвропейська (185). Їхні зусилля кардинально не змінили ситуацію в українській вищій освіті (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 185; Совсун (Sovsun) 4),

¹⁰ Див. Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, ст. 3.

¹¹ Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, ст. 17-21, 32.

натомість вища освіта все ще містить залишки «модифікованої старої й невідповідної системи» (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 186).

Однак серед протилежних поглядів на Закон України «Про вищу освіту» переважає загальна думка, що він забезпечує міцну основу для перетворень вищої освіти та окреслює орієнтири для розвитку системи освіти (Квіт; Ніколаєв, «Передмова» (Nikolaiev, "Foreword"); Совсун (Sovsun) 4-10). Незважаючи на те, що необхідні подальші інституційні реформи (Костробій і Рашкевич (Kostrobiy and Rashkevych) 19; Ніколаєв «Що було досягнуто» (Nikolaiev, «What Has Been Achieved») 27; Совсун (Sovsun) 4), правова база відображає ширше розуміння українським суспільством складних освітніх проблем (Совсун (Sovsun) 13) і вказує шлях до європейської регіоналізації. Попри очевидну підтримку європеїзації в національній політиці, описувати українське ставлення до освіти як рух виключно єврофільський – досить однобоко. Необхідна більш аналітична і критична оцінка сучасних українських публікацій, щоб зробити висновок, якому напрямку на континуумі між єврофілією і єврофобією віддає перевагу громадськість.

МІЖ ЄВРОФІЛІЄЮ І ЄВРОФОБІЄЮ

Критика європейської регіоналізації

З моменту здобуття незалежності, міжнародне співробітництво України продовжувало зростати в геометричній прогресії. Сфера міжнародних відносин України розширилася від країн колишнього Радянського Союзу до численних партнерів у всіх частинах світу (Кремень і Ніколаєнко (Kremen and Nikolajenko) 58). Активна міжнародна освітня політика відображає прагнення країни залишатися конкурентоспроможною на світовому ринку, скоротити відтік українських та залучити іноземних студентів (Стратегічна дорадча група «Освіта» 3-4). Хоча стратегія інтернаціоналізації України не обмежується членами Європейського простору вищої освіти, Україна проводить переважно проєвропейську політику у галузі вищої освіти (Кушнаренко і Кнутсон (Kushnarenko and Knutson) 26; Верховна Рада України, Закон України «Про вищу освіту», № 1556-VII, 2014, ст. 74).

Протилежні думки щодо проєвропейської освітньої політики України з самого початку супроводжували основні освітні реформи. Більш захоплені єврофільські настрої можна простежити на ранніх етапах трансформації вищої освіти. Протягом першого десятиліття

реалізації реформ Болонського процесу в багатьох наукових роботах підтримувалася спрямованість України до європейської регіоналізації. Ця підтримка відображала зусилля України модернізувати вищу освіту, підвищити її якість, а також відкрити систему для міжнародного впливу та приєднатися до Європейського товариства знань (Босенко (Bosenko) 686; Дубасенюк 135-36; Гурч 23; Пономарьов та Шпатенко 65). Модернізація спочатку розглядалася як фундаменталізація освіти, її гуманізація та диференціація, якщо враховувати появу і поширення сучасних технологій (Босенко (Bosenko) 685-86; Дубасенюк 135-36). Іншими факторами євроентузіазму були перспективи визнання українських наукових ступенів за кордоном, вища мобільність і можливість працевлаштування українських випускників, зовнішнє фінансування освіти та залучення міжнародних партнерів до українських досліджень (Босенко (Bosenko) 686; Гурч 28-32; Костробій і Рашкевич (Kostrobiy and Rashkevych) 14; Кушнаренко і Кнутсон (Kushnarenko and Knutson) 26-27). З часом суспільний запал щодо Болонського процесу став більш помірним, з'явилися деякі критичні оцінки реформ (Гладушина (Gladushyna) 107-11; Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 177; Олексієнко (Oleksiyyenko) 133-37; Сікорська (Sikorskaya) 10). Основні побоювання громадськості були пов'язані з характером реформ, основоположними принципами української системи освіти, негативним стереотипом щодо реформ, ініційованих Болонським процесом, і нестабільною політичною ситуацією в Україні. Ці занепокоєння детально розглядаються нижче.

Характер реформ вищої освіти України

Ще до реформування вищої освіти в Україні деякі вчені з обережністю ставилися до самого характеру реформ, пов'язаних з Болонським процесом. Питання про беззмістовну стандартизацію замість осмисленої трансформації обговорювалося як в європейській, так і в українській літературі (Пономарьов і Шпатенко 69; Стенсакер та ін. (Stensaker et al.) 2; Унінець-Ходаківська і Мацелюх 35). Підтримуючи загальний проєвропейський напрям реформ освіти, Пономарьов і Шпатенко застерігали від вузькоспрямованих трансформацій, що обмежуються тільки рамками Болонського процесу і стандартизацією освітніх елементів. Вони наголошували, що механічна передача зарубіжного досвіду і формальна однаковість норм і принципів не замінять глибокої й змістовної модернізації (Пономарьов і Шпатенко 69).

У своїй аналітичній і досить критичній позиції щодо реформ, пов'язаних з Європою, Інна Совсун зазначає, що відсутність послідовної Національної стратегії розвитку може перешкодити ефективній модернізації вищої освіти в Україні (5). Вона визнає, що ні українське суспільство, ні українські університети повною мірою ще не усвідомили роль вищої освіти у розвитку країни (Совсун (Sovsun) 5). Кілька критиків також відзначають, що ще немає чіткого і послідовного бачення розвитку національної системи освіти та окремих установ, немає національного консенсусу щодо реформ Болонського процесу і, найголовніше, немає одностайного переконання у необхідності реформ (Квіт; Семенець 108; Шандрук і Шатрова (Shandruk and Shatrova) 135; Сікорська (Sikorskaya) 11; Совсун (Sovsun) 5). Багато хто сумнівається у тому, чи взагалі відбувається якісна модернізація в Україні на шляху до Болонського процесу (Добко (Dobko) 86; Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 184; Олексієнко (Oleksiienko) 142-46; Шандрук і Шатрова (Shandruk and Shatrova) 136). Наприклад, Гомілко та інші оцінюють перетворення в українській освіті як «косметичні, а не суттєві» (184). Світлана Шандрук і Жанна Шатрова відзначають, що основним українським структурним реформам не бракує узгодженості, наприклад, системі шести ступенів і відносинам між державою й університетом (136-37).

Основоположні принципи української системи освіти

Занепокоєння щодо української системи освіти та її основоположних принципів змінюють громадську думку від початкової єврофільності у більш єврофобному напрямку. Оскільки українську освіту все ще можна охарактеризувати як «перехідну» від радянської спадщини, існують певні невідповідності між українською філософією освіти, що сформувалася у радянську епоху, і так званими західними поглядами на освіту (Добко (Dobko) 77; Гурч 23; Шо (Shaw) 17, 19). Дехто взагалі стверджує, що українська система просто несумісна з європейською (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 182-86; Кузнецова 58). Гомілко та інші переконані, що стійкість української системи освіти та небажання відмовитися від колишніх радянських норм і структур призвели до «непродуктивної гібридності» у нинішній українсько-європейській системі освіти – гібридності, що є комбінацію все ще існуючих «постколоніальних, посттоталітарних, ліберально-демократичних і національних освітніх тенденцій» (185, 195). На думку цих учених,

поєднання культурних явищ нашого часу, які виходять за його межі, має важливе значення для ВО [вищої освіти]. З одного боку, участь у

Болонському процесі є прикладом сучасних європейських стандартів. З іншого боку, домінування немодерністських і досучасних освітніх елементів (колоніальних, радянських, національних) глибоко вкоренилося в українській освіті. У такий спосіб ліберально-демократичні болонські моделі перетворюються на непривабливих мутантів, які не характерні ні для прогресивної глобальної стратегії, ні навіть для традиційних місцевих освітніх практик. (Гомілко та ін. (Gomilko et al.) 185).

Таке схрещування, за словами Олексієнка, створило неорадянську систему, «набагато гіршу копію радянської моделі» (136). Ця неорадянська система знайшла своє відображення в посиленні пострадянської бюрократії й периферійному баченні ролі освіти (Олексієнко (Oleksiyenko) 136). Це призвело до низької заробітної плати, поганих умов праці, застарілого обладнання в університетах, відсутності професійної мотивації, серйозної корупції та значної втрати моральних цінностей.

Суспільне стереотипне уявлення про реформи, ініційовані Болонським процесом

Українське суспільство лише умовно підтримало європейські ініціативи в освіті. Для нації, позбавленої національної ідеї протягом століття, впровадження національного компоненту в освіту та розвиток освіти відповідно до європейських принципів мають вирішальне значення. (Кремень і Николаєнко (Kremen and Nikolajenko) 18; Хрестін (Khrestin) 49-56; Желуденко і Сабітова (Zeludenko and Sabitowa) 852). Впровадження національних цінностей у вищу освіту відбувалося поступово протягом кількох десятиліть з постійними суспільними дискусіями про статус української мови та з переосмисленням української ідентичності (Хрестін (Khrestin) 54-56). Поворотний момент стався у 2002 році після видання Указу Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти», який надав правову базу для утвердження національної ідеї та для сприяння національній самоідентифікації. Відродження національних цінностей стало нелегкою справою, тому висловлювалися побоювання щодо можливої втрати національної ідентичності, якщо Україна продовжить інтеграцію у Європейський простір (Мицишин). Суспільний страх, що інтернаціоналізація може перешкодити збереженню національного компоненту в освіті, супроводжувався страхом знову втратити суверенітет у прийнятті рішень (Гурч 23). Гурч приписує такі суспільні стереотипи тривалій відсутності регулярних взаємодій між Україною та європейськими країнами (23). Такі побоювання перешкоджають

реалізації реформ, ініційованих Болонським процесом в українській вищій освіті.

Нестабільна політична ситуація в Україні

Побоювання з приводу нездатності реформ Болонського процесу функціонувати у сучасній Україні також виникають через нестабільну політичну ситуацію. Військовий конфлікт з Росією, що почався після Революції Гідності 2013-14 років, і подальша російська анексія Криму перешкоджають роботі університетів і кидають виклик системі освіти в цілому (Олексієнко (Oleksiyenko) 134; Осіп'ян (Osipian) 239; Петерсон (Peterson); Рора (Попа)). Наприклад, Олеся Гладушина (Olesya Gladushyna) та Ізабелла Попа (Isabella Pora) повідомляють, що студенти та персонал українських університетів були евакуйовані з окупованих районів Донецької, Луганської областей та Кримського півострова через військові дії (Гладушина (Gladushyna) 109). Університети втратили кампуси, обладнання та звітність, а студенти були змушені шукати інші заклади для продовження своєї освіти. Багато студентів відклали навчання і добровільно приєдналися до військових сил, що ведуть боротьбу в регіонах конфлікту (Петерсон (Peterson)).

Критичні погляди на реформи Болонського процесу не можна охарактеризувати як єврофобні або песимістичні, а скоріше як єврореалістичні. Вони визнають існування українських реалій, як соціальних, так і освітніх, і визначають необхідні кроки для того, щоб реформи Болонського процесу працювали у цих реаліях. Наприклад, у своїй оцінці українських реформ Совсун визнає, що реформи не принесуть негайних змін, і результати будуть більш очевидними у довгостроковій перспективі (13). Завдання щодо реформування освіти із самого початку було поставлено настільки широко, що разових результатів очікувати не можна; замість цього всі повинні бути готові до марафону, а не до бігу на короткі дистанції (Совсун 13). Визнаючи відсутність драматичних змін в освітній практиці, вчені продовжують шукати продуктивні стратегії європеїзації. Вікторія Кузнецова пропонує Україні вирішити спочатку внутрішні економічні, соціальні та політичні питання, лише згодом переходити до реформ у рамках Болонського процесу (58-59). Однією з початкових цілей може бути перегляд усталених відносин між академічними колами, державою і ринком.

Учені припускають, що, крім вирішення внутрішніх проблем, країна повинна більше зосередитися на інституційному, а не на національному вимірі реформ (Ковтун і Стик (Kovtun and Stick) 91;

Кушнаренко і Кнутсон (Kushnarenko and Knutson) 26; Шпатенко 72). На думку С. А. Шпатенка, життєво важливим питанням на порядку денному має стати формування нової філософії освіти, яка трансформувала б вимоги перехідного суспільства у конкретні завдання для установ (72). Аналогічним чином колишній міністр освіти України Сергій Квіт просуває інституційну спрямованість в обговоренні реорганізації української освіти. Він пояснює невідповідності між національними реформами та їхнім впровадженням на інституційному рівні двома чинниками. По-перше, в освіті не вистачає адміністраторів, компетентних здійснювати освітні зміни. По-друге, більшість реформ проводиться державними діячами, вихованими на радянській ідеології, що ставить успіх реформ під сумнів (Квіт).

ВИСНОВКИ

Українська вища освіта – це продукт історичних та соціально-політичних умов. На неї впливають успадковані радянські структури та європейська регіоналізація, зокрема Болонський процес. Основні принципи Болонського процесу змінюють національну політику в Україні та спричиняють суттєві реформи. Кожен крок, який Україна робить у напрямку європейської вищої освіти, має розглядатися в ширшому українському національному контексті, який може пояснити певні відхилення від європейського напрямку.

Активна проєвропейська політика України та прагнення країни залишатися конкурентоспроможною на світовому ринку освіти викликали громадські дебати про успіх такої стратегії інтернаціоналізації. За останні два десятиліття погляди громадськості на це питання варіювалися від оптимістичних і вкрай єврофільських до відверто єврофобних. Однак ні виклики, спричинені інтеграцією з ЄПВО, ні опір, що чинять глибоко укорінені радянські принципи, не перешкоджають панівним єврореалістичним тенденціям в українському суспільстві. Попри чітке розуміння проблем та невідповідностей у реформах освіти, від учених і державних діячів все ж чекають подальших ініціатив та стратегічних кроків, необхідних для реформування української вищої освіти.

Список використаної літератури

- Верховна Рада України. Конституція України. № 254к/96-ВР, Верховна Рада України, 2020 (© 1996), <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. Відвідано 9 липня 2020.
- Гурч, Людмила. «Приєднання України до Болонського процесу: «за» і «проти»». *Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України*, за редакцією Володимира Чиркова, Видавничий дім «Персонал», 2008, с. 21-35.
- Державна служба статистики України. «Заклади вищої освіти». Державна служба статистики України, 19 березня 2020 р., http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html. Відвідано 9 липня 2020.
- Дубасенюк, Олександра. «Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи». *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура*, за редакцією Олександри Дубасенюк й Олени Антонової, НАПС, 2021, с. 135-42.
- Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII, Верховна Рада України, 2020 (© 2014), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1556-18>. Відвідано 9 липня 2020.
- Закон України «Про вищу освіту». № 2984-III, 2014 (© 2002), <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. Відвідано 9 липня 2020.
- Закон України «Про освіту». № 100.96-ВР, Верховна Рада України, 1996. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text>. Відвідано 9 липня 2020.
- Закон України «Про освіту». № 2145-VIII, Верховна Рада України, 2020 (© 2017), <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Відвідано 9 липня 2020.
- Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні». № 1273-XIV, Верховна Рада України, 2020 (© 1999). <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1273-14>. Відвідано 9 липня 2020.
- Квіт Сергій. «Реформування вищої освіти в Україні». *Освіта*, 25 жовтня 2017, <https://dt.ua/EDUCATION/reformuvannya-vischovi-osviti-v-ukrayini-257581.html>. Відвідано 9 липня 2020.
- Кузнєцова, Вікторія. «Болонський процес і реформування вищої освіти України». *Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури*, том 5, 2012, с. 58-61, <https://elibrary.ru/item.asp?id=23389049>. Відвідано 9 липня 2020.
- Мицишин Ірина. «Національна ідея та реформування освіти в Україні». *Вісник Львівського університету*, том 23, 2008, с. 3-9, http://dl.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/01_myshchyslyn.pdf. Відвідано 9 липня 2020.

- Міністерство освіти і науки України. Лист Міністерства освіти і науки України «Про запровадження додатка до диплома Європейського зразка». № 1/9-409, 10 червня 2010, Міністерство освіти і науки України, 2010 р., http://old.mon.gov.ua/images/files/osvita/Evrointehraciya/1_9_409.doc. Відвідано 9 липня 2020.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу». № 774, 30 грудня 2005, Міністерство освіти та науки України, 2005, http://old.mon.gov.ua/images/files/osvita/Evrointehraciya/mon_774.doc. Відвідано 9 липня 2020.
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України і її інтеграції у європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» № 612, 13 липня 2007 р., Верховна Рада України, 2020 (@ 2007), <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0612290-07>. Відвідано 9 липня 2020.
- Пономарьов, О. С., і С. А. Шпатенко. «Болонський процес і розвиток вищої освіти в Україні». *Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України*, за редакцією Володимира Чиркова, Видавничий дім «Персонал», 2008, с. 64-71.
- Семенець, Ю. О. «Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуках перспектив вдосконалення стратегій провідних українських вузів». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, том 14, № 2, 2017, с. 108-13, <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsui/handle/lib/16847>. Відвідано 9 липня 2020.
- Степко, Михайло та ін. *Основні принципи розвитку вищої освіти України*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006.
- Стратегічна дорадча група «Освіта». *Проект: концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2014, http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf. Відвідано 9 липня 2020.
- Указ Президенти України «Про національну доктрину розвитку освіти». № 347/2002, Верховна Рада України, 2020 (© 2002), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. Відвідано 9 липня 2020.
- Унінець-Ходаківська, В. П., та Н. П. Мацелюх. «Вплив Болонського процесу на систему навчання та управління у сфері вищої освіти України». *Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України*, за редакцією Володимира Чиркова, Видавничий дім «Персонал», 2008, с. 35-41.
- Шпатенко, С. А. «Вимоги транзитивного суспільства до системи освіти». *Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України*, за редакцією Володимира Чиркова, Видавничий дім «Персонал», 2008, с. 72-75.
- Applebaum, Anne. *Red Famine: Stalin's War on Ukraine*. Doubleday & Co., 2017.
- Austin, Ian, and Glen A. Jones. *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices*. Routledge, 2016.

- Bosenko, Maryna. «Issues Related to University Education in Ukraine in the Context of Globalization, European Integration and Bologna Process». *European Researcher*, vol. 72, №. 4-1, 2014, pp. 683-88, http://www.erjournal.ru/journals_n/1398793364.pdf. Accessed 9 July 2020.
- Dangerfield, Martin. «Belarus, Moldova, and Ukraine: In or Out of European Regional International Society?» *Journal of European Integration*, vol. 33, №. 2, 2011, pp. 215-33. DOI: 10.1080/07036337.2011.543527.
- Dobbins, Michael, and Susanna Khachatryan. «Europeanization in the «Wild East»? Analyzing Higher Education Governance Reform in Georgia and Armenia». *Higher Education*, vol. 69, 2015, pp. 189-207. DOI: 10.1007/s10734-014-9769-2.
- Dobbins, Michael. «Exploring the Governance of Polish Public Higher Education: Balancing Restored Historical Legacies with Europeanization and Market Pressures». *European Journal of Higher Education*, vol. 5, №. 1, 2015, pp. 18-33. DOI: 10.1080/21568235.2014.969289.
- Dobko, Taras. «Emancipating Higher Education in Ukraine from the Post-Soviet Legacy: A Problem of Trust and Academic Excellence». *Universidade em Debate*, vol. 1, №. 1, 2013, pp. 76-86, <http://er.ucu.edu.ua/handle/1/276>. Accessed 9 July 2020.
- Dragneva, Rilka, and Kataryna Wolczuk. *Ukraine between the EU and Russia: The Integration Challenge*. Palgrave Macmillan, 2015.
- European Commission. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union, 2018, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_4_0.pdf. Accessed 9 July 2020.
- European Commission et al. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union, 2018.
- European Higher Education Area (EHEA). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Observatory Magna Charta Universitatum*, http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf. Accessed 9 July 2020.
- . *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 26-27 April 2012. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-Communique-20121.pdf>. Accessed 9 July 2020.
- . *Sorbonne Declaration 1998*. EHEA, 25 May 1998, <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>. Accessed 9 July 2020.
- . *Towards the European Higher Education Area*. EHEA, 19 May 2001, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf. Accessed 9 July 2020.
- . *The Yerevan Communique*. EHEA, 14-15 May 2015. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf. Accessed 9 July 2020.

- Gladushyna, Olesya. «The Shifting Tides of Higher Education in Ukraine: Background, Expectations and Reality». *Working Papers in Higher Education Studies*, vol. 2, №. 1, 2016, pp. 95-112, <https://www.wphes-journal.eu/index.php/wphes/article/view/39>. Accessed 9 July 2020.
- Gomilko, Olga, et al. «Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy?» *Philosophy and Cosmology*, vol. 17, 2016, pp. 177-99, http://ispcjournal.org/journals/2016-17/PC_vol_17-177-199.pdf. Accessed 9 July 2020.
- Harasymiw, Bohdan. «War in Ukraine: Undeclared, Unacknowledged, and Unabated». *Forum for Ukrainian Studies*, 29 Jan. 2015. <https://ukrainian-studies.ca/2015/01/29/bohdan-harasymiw-war-ukraine-undeclared-unacknowledged-unabated/>. Accessed 9 July 2020.
- Hladchenko, Myroslava, et al. «Establishing Research Universities in Ukrainian Higher Education: The Incomplete Journey of a Structural Reform». *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, №. 2, 2016, pp. 111-25. DOI: 10.1080/1360080X.2016.1150232.
- International Qualifications Assessment Service (IQAS). *International Education Guide for the Assessment of Education from the Former USSR and the Russian Federation*. Government of Alberta, 2016. <https://www.alberta.ca/documents/IQAS/russia-international-education-guide.pdf>. Accessed 9 July 2020.
- Johns, Michael. «Caught between Russia and NATO: The EU during and after the Ukrainian Crisis». *The Return of the Cold War: Ukraine, the West and Russia*, edited by J. L. Black and Michael Johns, Routledge, 2016, pp. 26-40.
- Khrestin, Igor. «Constructing a Common Ukrainian Identity: An Empirical Study». *Res Publica: Journal of Undergraduate Research*, vol. 7, 2002, pp. 49-75, <https://digitalcommons.iwu.edu/respublica/vol7/iss1/6/>. Accessed 9 July 2020.
- Knight, Jane. «A Model for the Regionalization of Higher Education: The Role and Contribution of Tuning». *Tuning Journal for Higher Education*, vol. 1, №. 1, 2013, pp. 105-25. DOI: 10.18543/tjhe-1(1)-2013pp105-125.
- Kopecky, Petr, and Cas Mudde. «The Two Sides of Euroscepticism: Party Positions on European Integration in East Central Europe». *European Union Politics*, vol. 3, №. 3, 2002, pp. 297-326. DOI: 10.1177/1465116502003003002.
- Kostrobyi, Petro, and Yuriy Rashkevych. «Ukrainian Higher Education in 1991-2013: Successes and Failures of the Reforms». *Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms*, edited by Yevhen Nikolaiev, translated by Yana Husak, Konrad Adenauer Stiftung, 2017, pp. 15-20, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=11396582-8774-8a81-1492-9dee7e451d2d&groupId=252038. Accessed 9 July 2020.
- Kovtun, Olena, and Sheldon Stick. «Ukraine and the Bologna Process: A Case Study of the Impact of the Bologna Process on Ukrainian State Institutions». *Higher Education in Europe*, vol. 34, №. 1, 2009, pp. 91-103. DOI: 10.1080/03797720902747066.

- Kremen, Vasyl, and Stanislav Nikolajenko, editors. *Higher Education in Ukraine*. UNESCO-CEPES, 2006. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146552>. Accessed 9 July 2020.
- Kubicek, Paul. *The History of Ukraine*. Greenwood Press, 2008.
- Kuraev, Alex. «Soviet Higher Education: An Alternative Construct to the Western University Paradigm». *Higher Education*, vol. 71, 2016, pp. 181-93. DOI: 10.1007/s10734-015-9895-5.
- Kushnarenko, Valentyna, and Sonja Knutson. «Internationalization of Higher Education in Post-Soviet Ukraine». *International Higher Education*, vol. 75, 2014, pp. 25-27. DOI: 10.6017/ihe.2014.75.5439.
- Kushnir, Iryna. «The Limits of Soft Governance in Harmonization in the European Higher Education Area.» *Educate: The Journal of Doctoral Research in Education*, vol. 15, №. 1, 2015, pp. 11-21. <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/420/331>. Accessed 9 July 2020.
- Luchinskaya, Daria, and Olena Ovchynnikova. «The Bologna Process Policy Implementation in Russia and Ukraine: Similarities and Differences». *European Education Research Journal*, vol. 10, №. 1, 2011, pp. 21-33. DOI: 10.2304/eeerj.2011.10.1.21.
- Morelli, Vincent L. *Ukraine: Current Issues and U.S. Policy*. CRS Report RL33460, Congressional Research Service, 3 Jan. 2017. <https://fas.org/sgp/crs/row/RL33460.pdf>. Accessed 9 July 2020.
- Neave, Guy, and Peter Maassen. «The Bologna Process: An Intergovernmental Policy Perspective». *University Dynamics and European Integration*, edited by Peter Maassen and Johan. P. Olsen, Springer, 2007, pp. 135-54.
- Neave, Guy. «Euro-Philiacs, Euro-Sceptics and Euro-Phobics: Higher Education Policy, Values and Institutional Research». *Tertiary Education and Management*, vol. 11, 2005, pp. 113-29. DOI: 10.1007/s11233-005-0688-8.
- Nikolaiev, Yevhen. «Foreword». *Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms*, edited by Yevhen Nikolaiev, translated by Yana Husak, Konrad Adenauer Stiftung, 2017, p. 3. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=11396582-8774-8a81-1492-9dee7e451d2d&groupId=252038. Accessed 9 July 2020.
- . «What Has Been Achieved by the Third Anniversary of the New Law on Higher Education?» *Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms*, edited by Yevhen Nikolaiev, translated by Yana Husak, Konrad Adenauer Stiftung, 2017, pp. 21-28. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=11396582-8774-8a81-1492-9dee7e451d2d&groupId=252038. Accessed 9 July 2020.
- Niyozov, Sarfaroz. «Understanding Pedagogy: Cross-Cultural and Comparative Insights from Central Asia». *Comparative and International Education: Issues for Teachers*, edited by Kathy Bickmore et al., Canadian Scholars' P, 2017, pp. 88-118.
- Oleksiyenko, Anatoly. «Higher Education Reforms and Center-Periphery Dilemmas: Ukrainian Universities between Neo-Soviet and Neo-Liberal Contestations». *Globalisation and Higher Education Reforms*, edited by Joseph Zajda and Val Rust, Springer, 2016, pp. 133-48.

- Osipian, Ararat L. «University Autonomy in Ukraine: Higher Education Corruption and the State». *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 50, 2017, pp. 233-43. DOI: 10.1016/j.postcomstud.2017.06.004.
- Peterson, Nolan. ««Hope is Not Enough»: Ukrainian University Students Prepare for War». *The Daily Signal*, 28 Oct. 2016, <http://dailysignal.com/2016/10/28/hope-is-Not-enough-ukrainian-university-students-prepare-for-war/>. Accessed 9 July 2020.
- Popa, Isabella. «Displaced Universities: 18 Ukrainian Colleges Are Exiled in Their Own Country». *Euromaidan Press*, 25 Feb. 2017, <http://euromaidanpress.com/2017/02/25/displaced-universities-how-18-ukrainian-colleges-from-donbas-and-crimea-are-living-in-exile-in-their-own-country/>. Accessed 9 July 2020.
- Sabzalieva, Emma. «Challenges in Contemporary Higher Education in Kyrgyzstan, Central Asia». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 19, №. 2, 2015, pp. 49-55. DOI: 10.1080/13603108.2015.1011727.
- Scott, Peter. «Reflections on the Reforms of Higher Education in Central and Eastern Europe». *The Routledge International Handbook of Higher Education*, edited by Malcolm Tight et al., Routledge, 2009, pp. 269-95.
- Shandruk, Svitlana, and Zhanna Shatrova. «Higher Education Reform in Ukraine during the Transition Period: On the Path to Renewal». *Journal of Education and Practice*, vol. 6, №. 6, 2015, pp. 135-43, <https://pdfs.semanticscholar.org/9671/fc8cd0e3e25bc92ee483778a0b8bffc4de73.pdf>. Accessed 9 July 2020.
- Shaw, Marta, et al. «The Impact of the Bologna Process on Academic Staff in Ukraine». *Higher Education Management and Policy*, vol. 23, №. 3, 2011, pp. 73-91. DOI:10.1787/hemp-23-5kg0vswcsfvf.
- Shaw, Marta. «Flawed Implementation or Inconsistent Logics?» *European Education*, vol. 45, №. 1, 2013, pp. 7-24. DOI: 10.2753/EUE1056-4934450101.
- Sikorskaya, Irina. «Higher Education Internationalization in Ukraine: Concerns and Hopes». *International Higher Education*, vol. 91, 2017, pp. 10-12. DOI: 10.6017/ihe.2017.91.10036.
- Sovsun, Inna. «New Agenda for Higher Education in Ukraine: The First Stage of Changes». *Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms*, edited by Yevhen Nikolaiev, translated by Yana Husak, Konrad Adenauer Stiftung, 2017, pp. 4-14, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=11396582-8774-8a81-1492-9dee7e451d2d&groupId=252038. Accessed 9 July 2020.
- Stensaker, Bjørn, et al. «Internationalisation of Higher Education: The Gap between National Policy-Making and Institutional Needs». *Globalisation, Societies and Education*, vol. 6, №. 1, 2008, pp. 1-11. DOI: 10.1080/14767720701855550.
- Stojic, Marko. «Between Europhobia and Europhilia: Party and Popular Attitudes towards Membership of the European Union in Serbia and Croatia». *Perspectives on European Politics and Society*, vol. 7, №. 3, 2006, pp. 312-35. DOI: 10.1080/15705850601053451.
- Subtelny, Orest. *Ukraine: A History*. 4th ed., Toronto UP, 2009.

- Ultan, Mehlika Ozlem, and Serdar Ornek. «Eurocepticism in the European Union». *International Journal of Social Sciences*, vol. 4, №. 2, 2015, pp. 49-57, <https://www.iises.net/international-journal-of-social-sciences/publication-detail-156>. Accessed 9 July 2020.
- Whiting, Kenneth R. *Background Information on the Soviet Union Documentary Research Division*. Aerospace Studies Institute, Air University, University of Minnesota, 1970.
- Wynnycky, Mychailo. «New Management Challenges for Ukraine's Universities: Surviving the 2014 Reform». *University Education*, vol. 3, 2015, pp. 66-72. <http://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/17028>. Accessed 9 July 2020.
- Yahorau, Andrei, and Sviatlana Antashkevich. *Higher Education Reform in Light of Bologna Process: Opportunities, Obstacles, Context*. Eastern Partnership Civil Society Forum, 2016, <https://www.euneighbours.eu/en/east/stay-informed/publications/higher-education-reform-light-bologna-process-opportunities>. Accessed 9 July 2020.
- Zeludenko, Marina, and Alla Sabitowa. «Ukraine». *The Education Systems of Europe*, edited by Wolfgang Hörner et al., Springer International Press, 2015, pp. 851-68.
- Zmas, Aristotelis. «Global Impact of the Bologna Process: International Perspectives, Local Particularities». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, №. 5, 2015, pp. 727-47. DOI: 10.1080/03057925.2014.899725.