

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:22(100)

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО
(Київ)

ТЕНДЕНЦІЯ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ МЕТИ І ПРОФІЛІВ МАГІСТРАТУРИ В РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано світові тенденції розвитку вищої освіти (інтернаціоналізація, транснаціональність, взаємозв'язок вищої школи з ринком праці, розвиток соціального діалогу і соціального партнерства, рух від поняття «кваліфікація» до поняття «компетенція»), що зумовили процес диверсифікації магістерської підготовки у європейській вищій школі, перетворення його на одну з провідних тенденцій Болонського реформування.

Ключові слова: глобалізація, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна освіта, «академічний капіталізм», диверсифікація, магістратура, тенденція.

Світові тенденції розвитку вищої освіти вмотивовують потреби її модернізації, реформування на європейському та національному рівнях. Звернемося у зв'язку з цим до недавньої історії питання – міжнародної програмно-документальної бази освітніх трансформацій кінця ХХ ст., зокрема, документу ЮНЕСКО «Реформування і розвиток вищої освіти» (1995) [13]; доповіді Міжнародної комісії з вищої освіти для ХХІ ст. «Освіта: прихований скарб» (публікація ЮНЕСКО, 1997) [9]; робочого документу [5] і заключної доповіді Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО (Париж, 5 – 9 жовтня 1998) [7]. Серед виділених чисельних тенденцій розвитку вищої освіти переважають: диверсифікація вищих навчальних закладів; радикальне оновлення навчальних програм [9]; посилення взаємозв'язку вищої школи з ринком праці [13; 16]; розвиток соціального діалогу і соціального партнерства [5; 13]; рух від поняття «кваліфікація» до поняття «компетенція» [9; 12; 13]; висунення якості вищої освіти на роль «спільного знаменника» реформ вищої школи [13]. До парадоксів вищої освіти віднесено її кількісну еволюцію при наростанні невизначеності в сфері зайнятості; масовість вищої освіти і водночас недопредставленість у студентських контингентах цілих верств суспільств, етносів, народностей, груп тощо; підвищений рівень освіченості населення та зростання безробіття серед осіб, які мають дипломи; надмірне одержав-

лення вищої школи й разом із тим дефіцит державності; процеси інтернаціоналізації і зростання тиску на ВНЗ місцевих умов; невикористаність в університетах значних сегментів власної наукової продукції; непідкріпленість дослідницького статусу викладачів ВНЗ їхнім залученням до конкретних досліджень [5]. Упродовж першого десятиліття ХХІ ст. поглибилася диверсифікація – у напрямі зміни змісту освіти, переходу економіки до практикоорієнтованих, людиноорієнтованих моделей і вироблення передових освітніх технологій нового покоління; демократизація – як відкритість світової освіти, доступність, розширення кордонів; глобалізація – в інтеграції освітніх систем у єдину світову освітню мережу, подоланні політичних, адміністративних, національних, расових, конфесійних кордонів в освіті; регіоналізація – через наявність у рамках світової мережі різних моделей освіти, пов'язаних з особливостями розвитку того чи іншого регіону. В силу перелічених факторів освіта продовжує втрачати звичні моделі трансляції знань і вимушена шукати нові [2, с. 25]. Відгуком на розвиток зазначених тенденцій стала Всесвітня конференція з вищої освіти ЮНЕСКО (Париж, 5-8 липня 2009). Форум відкрився закликком ужити всіх зусиль з метою спрямування вищої освіти на вирішення глобальних проблем розвитку. «Вищі навчальні заклади відіграють стратегічну роль у пошуках розв'язання найгостріших проблем сучасності в галузі охорони здоров'я, розвитку науки, освіти, відновлюваних видів енергії, водопостачання, продовольчої безпеки і охорони навколишнього середовища», – заявив Генеральний директор ЮНЕСКО Коїтіро Мацуура. Він наголосив, що вища освіта переживає «істинну революцію», підтвердивши чотири рушійні сили її трансформації: 1) зростання потреби – у порівнянні з 2000 р. кількість зареєстрованих студентів зросла на 51 млн.; 2) диверсифікація вищих навчальних закладів – студенти ВНЗ нових типів складають 30% світового контингенту; 3) вплив інформаційних і комунікаційних технологій; 4) глобалізація – «виявляється в тому, як ми викладаємо, вивчаємо, досліджуємо і спілкуємося» [4, с. 45]. У зв'язку з цим визначальними для останніх років розвитку вищої освіти стали кризові явища, що виявилися в диспропорції між викладацьким складом і кількістю студентів; падінні якості викладацького корпусу; невикористаному перевантаженні програм; надмірній спеціалізації навчання; формалізації освіти; різкому скороченні (впритул до відсутності) прищеплення навиків практичного застосування отриманих знань. Усе це в умовах наростання всезагальної освітньої кризи зумовлює пошук нової парадигми освіти [3, с. 29]. Одним із парадигмальних варіантів став Болонський процес: 1) загальносистемна реформа на європейському, національному (державному) та інституціональному (вищий навчальний заклад) рівнях; 2) структурна реформа європейської вищої школи на етапі переходу до суспільства знань, глобалізації (конкуренції) і застосування європейцями унікальних зусиль, спрямованих на інтеграцію (співпрацю); 3) спроба організувати різноманітність вищої школи Європи у єдиному освітньому просторі, забезпечити конкурентоздатність європейських університетів в Європі й світі. Болонське реформування виступило способом побудови європейського простору вищої освіти, де було б збережено багатство всієї академічної культури, багатоманітність національних і навіть внутрішньовузівських її типів і видів при одночасному досягненні співставності, а в майбутньому й сумісності, але за умови збереження унікальності національних освітніх традицій. Отже, вища освіта має включати поряд із загальними, єдиними

для всіх уявленнями про навколишній світ, закони розвитку природи і суспільства, передусім знання про свій власний народ, його минуле і сучасне, специфіку його культури, а головне – про власне місце і роль у розв'язанні загальнонаціональних завдань з урахуванням сучасних тенденцій світового розвитку. Думаємо, що вища освіта до кінця теперішнього століття буде багатоярусною, включаючи інваріантну, загальну для всіх частину знань (головним чином у природничо-науковій сфері, з оперттям на загальні для всього світу наукові досягнення), а також більш гнучку і поліфонійну гуманітарну складову (із базуванням на національних і регіональних традиціях). Подібна модель дозволить зберегти при тому загальному, що нас об'єднає, власну специфіку, національну й культурну багатоманітність, що повною мірою відображає характер сучасного і завтрашнього людського співтовариства. Процеси глобалізації охоплюють і цю сферу. Але вони не повинні привести до уніфікації і збіднення національних освітніх систем [8, с. 32], не дивлячись на неоднозначність трактування наявного в Болонській декларації терміну «конвергенція», що дало привід ряду зарубіжних дослідників використати поняття «болонський метод конвергенції» [1, с. 104].

Зазначене стає особливо важливим в умовах стійкої тенденції вищої освіти до інтернаціоналізації. Дж. Найт сформулював визнане сьогодні класичним поняття інтернаціоналізації на інституціональному рівні, відповідно до якого це «процес упровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження і надання послуг» [17]. Пітер Скотт вважає, що інтернаціоналізація передбачає «існування світу, який складається з національних держав» [18]. Інтернаціоналізація вищої освіти, на його думку, має стати адекватною реакцією на зміни демографічних і мовних параметрів сучасних держав. Випускники вищих навчальних закладів повинні бути готовими працювати в умовах наростання багатоманітності у взаємозалежному світі. Зростає роль мультикультурної освіти з такими її доміантантами, як розвиток людини-громадянина; участь особистості в соціальному реформуванні; здатність випускників ВНЗ до критичного аналізу. Усе це вимагає зміни освітніх програм, інтеграції в освітні стандарти і навчальні плани міжнародних аспектів. Університети, які освоюють подібні навчальні проекти, відчують необхідність у системних змінах. З одного боку, як відмічає Енн Інтлі Морі, «вбудовування відповідного змісту й освітніх стратегій у основний потік навчальних планів залишається найсуттєвішим завданням», а з іншого – «системні зміни роблять університет принципово іншим навчальним закладом» [1, с. 121]. Це стосується набору студентів, підбирання професорсько-викладацьких кадрів, інформаційних систем, винагороди персоналу, форм навчання. Активно розроблюваною є модель дослідницького університету – вищого навчального закладу, що інтегрує освітню і наукову діяльність. Його особливості: здатність генерувати знання; забезпечення ефективного трансферу технологій у економіку; здійснення широкого спектру фундаментальних і прикладних досліджень. Серед показників відбору таких ВНЗ: інфраструктура освітнього процесу і наукових досліджень, розвиток кадрового потенціалу, ефективність науково-інноваційної й освітньої діяльності, зростання міжнародного і національного визнання, ефективність системи підготовки кадрів. Ці процеси невіддільні від розвитку транснаціональної освіти (ТНО). Стрімке наростання ТНО зумовлюється глобалізацією промисловості й торгівлі; розширенням доступності

вищої освіти; розвитком Інтернету; а також відсутністю у держави достатніх засобів фінансування національних освітніх систем. Інтерпретація ТНО міститься в документах Всесвітнього союзу транснаціональної освіти, де вона розуміється як «будь-яка викладацька діяльність, пов'язана з навчанням, під час якого студенти знаходяться в іншій країні (сторона, яка приймає), що відрізняється від тієї, де знаходиться навчальний заклад (рідна країна)» [1, с. 122]. ТНО може пропонувати різноманітні освітні програми – від загально-освітніх до професійно орієнтованих, має різні форми розповсюдження. До них можна віднести: франчайзингові угоди (партнерства, які можуть укладатися урядом і зарубіжним провайдером), відповідно до яких навчальний заклад надає ліцензію іншому провайдеру освітніх послуг у відповідності з обумовленими критеріями; офшорні структури (центри), де встановлюються низькі податки на прибуток або на майно. Як правило, офшорні компанії започатковуються в ТНО з метою комплексного просування власних освітніх послуг; твінінги – попарні об'єднання провайдерів і одні з провідних критеріїв у виборі університетів майбутніми студентами (*twinning arrangements*). Твінінги дозволяють на постійній основі визнати навчальну розробку одного навчального закладу іншим (іноземним) як частковий залік у себе; трастові компанії, що не переслідують метою отримання прибутку; кампуси – точки перетину освітньої мережі. Останні є своєрідними міжнародними університетськими містечками або центрами пожиттєвого освітнього співтовариства свого регіону (в міждержавному розумінні слова) при великих університетах. Упродовж останнього десятиліття інтенсивно створюються віртуальні кампуси. Нерідко, як привілейовані структури престижних університетів, кампуси сприяють інтеграції зарубіжних ВНЗ у національні системи вищої освіти. Нарешті, в окремих країнах зустрічаються філіали-кампуси для просування освітніх послуг інших держав; он-лайн і дистанційні програми освіти; корпоративні програми, які пропонують великі корпорації, із заліковими одиницями, отриманими в різних закладах, часто до процесу залучаються залікові одиниці студентів із різних країн (приклад вищої освіти без кордонів); дочірні установи великих вищих навчальних закладів.

Паралельно наростає тенденція «академічного капіталізму» (термін упроваджений у наукову риторику Шейлою Слофтер і Ларрі Л. Леслі, 1997). Цим словосполученням вони, як вважає Марек Квієк, ставлять своєрідний діагноз процесам, яким підпадає сучасна вища школа, оскільки «академічний капіталізм» трактується як руйнування традиційного університетського ідеалу. Мова, вочевидь, іде про зміну концепції вищої освіти. З усією гостротою постає питання, що переможе – тяжіння ринку чи державна присутність у вищій освіті.

Зазначене зумовлює актуалізацію іншої вагомості тенденції – диверсифікації мети і профілів магістратури. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень, досить відкритий для всіх здатних її освоювати, більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). Вона отримує все більшого значення, оскільки передує вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечен-

ня переддокторського рівня). На етапі магістратури максимальною мірою досягненні єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності наступності й розвитку). Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція) [1, с. 133]. За результатами діяльності неформальної ініціативної групи експертів (Joint Quality Initiative – JQA: Марліс Лігвотер, Хосе Гріфола, Нік Харріс, Вольфганг Корнер, Крістіан Тун та ін., 2002), ступінь магістра присуджується студентам: 1) які демонструють знання і вміння, базовані на аналогічних, притаманних ступеню бакалавра, розширених і/або поглиблених у відношенні до цього рівня, що забезпечує основи або можливість для розвитку і/або застосування ідей, часто в контексті досліджень; 2) застосовують знання і вміння щодо розв'язання проблем у нових або незнайомих обставинах у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних галузі спеціалізації; 3) здатні комплексно інтегрувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, застосовувати їх; 4) можуть ясно і однозначно викладати власні висновки, знання, пояснення фахівцям і нефахівцям; 5) мають освітні навички, які дозволяють їм продовжувати навчання на засадах самоосвіти або автономного навчання [10, с. 110 - 111]. При цьому, реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різними часовими рамками і різним співвідношенням між додипломним і післядипломним рівнями, відображеними в ECTS. Крістіан Таух виділяє у багатоманітності магістерських ступенів 5 традицій: 1) англосаксонську, з її безліччю моделей (Велика Британія), впритул до права окремих університетів присвоювати свої ступені; вимагається 1 – 2 роки для освоєння магістерських курсів; застосовуються тривалі інтегровані програми; 2) скандинавську, де поєднуються короткі магістерські курси (24 кредити ECTS у Швеції) з магістерськими ступенями 3 – 3,5 роки + 2 роки (з гуманітарних наук 3 роки в Данії); 3) країн Балтії, з різними схемами, наприклад, Естонія: 3 + 2 (більш розповсюджена, ніж 4 + 1) при збереженні тривалих однорівневих програм із медицини, фармації, стоматології, архітектури, цивільного будівництва і для підготовки вчителів початкових класів; Латвія, де законну силу мають структури 3 + 2, 4 + 1, 4 + 2; Литва з бінарними магістерськими курсами: дво- і однорівневими; 4) країн Західної і Південної Європи, де можна спостерігати (Італія) як прискорене освоєння дворівневої схеми у ВНЗ різних типів, так і суто університетське право видавати магістерські дипломи; як двопрофільні програми магістрів-дослідників і магістрів-професіоналів (Франція), так і запровадження різниці в магістерських освітніх програмах за їхнім характером, а не за типом ВНЗ (хоча і встановлюються для двох типів ступенів спеціальні Label: “of arts” і “of science” – Нідерланди). У Німеччині зберігаються тривалі однорівневі програми і вводяться магістерські курси за схемою 3 + 2 і 4 + 1; 5) країн Центральної і Східної Європи. У Польщі, наприклад, як і раніше, переваги надаються тривалим однорівневим моделям вищої освіти. ВНЗ створюють свої версії дворівневої структури. Законодавством виключається використання двоциклових схем за такими напрямками, як медицина, фармація, стоматологія, психологія, право, ветеринарія. У Чехії і Словаччині зустрічаються магістерські програми від 60 до 180 кредитів [15]. За профілями розрізняють

такі типи магістрів: магістр як подальша спеціалізація; магістр, що отримує різнобічні знання шляхом освіти в різних галузях; магістр із професійною підготовкою; магістр із вираженою європейською спрямованістю; магістр для іноземних мов; магістр як ступінь підготовки до докторантури [1, с. 137]. МОН України на початку 2010 р. запропоновано проект диверсифікації магістерської підготовки за професійним, дослідницьким і кар'єрним спрямуванням [11], хоча на сьогодні невідомо, як ці напрями будуть розвиватися. У зв'язку з диверсифікацією магістратури надзвичайно важливим є забезпечення прозорості й логічної стрункості магістерських і докторських ступенів (з урахуванням їхньої збалансованості щодо бакалаврського рівня). Відповідно, здійснюються спроби досягти більш логічних систем із конкретних предметних галузей. Так, Європейський фонд розвитку менеджменту (EFMD) встановив три основні категорії магістерських ступенів: університетський ступінь магістра наук у галузі менеджменту (MSC); магістр ділового адміністрування (MBA з досвідом роботи); спеціалізований ступінь магістра в конкретних галузях.

Розвиток диверсифікації магістерської підготовки як мегатенденції зумовлюється ще й тим, що саме на рівні магістра найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування. Серед найбільш затребуваних якостей фахівців: професійна мобільність і самостійність; готовність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Вагомим фактором, що позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності й формування необхідних компетенцій для її творчого здійснення, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність. А конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідницька підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження у виробництво; застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів, участі науки в розробленні й експертизі супровідних нормативно-правових актів тощо. У такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації, що стає можливим завдяки прилученню студентів до наукових досліджень у процесі професійної підготовки. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати інформативну наповнюваність навчальних дисциплін, забезпечуючи актуальність змісту вищої професійної освіти. Сьогодні в розвиткові ідей вітчизняної науки все активніше беруть участь регіональні наукові школи, зосереджені як правило у ВНЗ. Поняття «наукова школа» не має загально-визнаного визначення, однак можна виділити його ознаки і класифікації: розроблення нового оригінального напрямку в науці; єдність основного кола наукових завдань для всіх представників; спільність принципів і методич-

них прийомів вирішення поставлених завдань; навчання молодих науковців творчих підходів у широкому розумінні цього слова в процесі безпосереднього і тривалого наукового контакту голови школи і його учнів. Отже, під «науковою школою» маємо на увазі дослідницький колектив, що об'єднує не одне покоління вчених, які розробляють наукову проблему академічної спрямованості при науково-освітній організації, установі (ВНЗ, кафедри, інституті (факультеті), лабораторії тощо). За наявності міцних наукових традицій, вивчення широкого кола проблем у рамках певної наукової галузі можна говорити про локальну наукову школу на базі ВНЗ. У свою чергу до складу локальної наукової школи входять авторські наукові школи за конкретним науковим напрямом.

Ознакою наукових співтовариств різнопрофільних вищих навчальних закладів є наявність науково-педагогічних шкіл, які передбачають ще й постійну підготовку кадрів, здатних до впровадження інновацій у виробництво і відкритих до самостійної реалізації творчої активності. Діяльність науково-педагогічної школи, її самодостатність може оцінюватися наступними критеріями: наукові відкриття; захист докторських і кандидатських дисертацій за тематикою, закладеною засновником; публікація монографій; створення на базі наукової школи науково-виробничих структур; вихід на загальнонаціональний та світовий ринок. Поняття «науково-педагогічна школа» включає ряд невід'ємних складових: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; активне залучення до дослідницької діяльності студентів; проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування педагогічних інновацій [14, с. 9-10]. Запропонований підхід пропагує в рамках мегатенденції диверсифікації магістратури розвиток ідеї наукової підготовки майбутнього магістра на базі наукових (науково-педагогічних) шкіл вищих навчальних закладів.

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти в умовах посилення глобалізаційних процесів, а відтак – розвиток транснаціональної освіти, «академічного капіталізму» та ін. умотивовують поглиблення тенденції диверсифікації мети і профілів магістратури європейської вищої школи та їх узгодження в напрямі розроблення навчальних програм, спрямованих на отримання спільних ступенів. Прогнозовано [15] тенденція розвиватиметься у впровадженні «робочої моделі» присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, що відповідатимуть ряду характеристик: програми розроблені й/чи схвалені спільно декількома вищими навчальними закладами; магістранти з кожного із зазначених ВНЗ вивчають частину програми в інших вищих навчальних закладах; перебування магістрантів у партнерських ВНЗ має співставну тривалість; періоди навчання і випробування в цих вищих навчальних закладах визнаються повністю і автоматично; викладачі конкретного ВНЗ також працюють у ВНЗ-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумкових контрольних заходах; після завершення повної програми магістранти отримують або національні ступені кожної країни-учасниці, або ступінь, що присуджується цими країнами спільно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс / В.И. Байденко. – М., 2004.
2. *Бодрова Е.В.* Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / Е.В.Бодрова // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 3. – С. 25 – 32.
3. *Верхотуров Д.Н.* Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / Д.Н.Верхотуров // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 3. – С. 25 – 32.
4. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 7. – С. 45 - 60.
5. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. – Париж, 5 – 9 октября 1998 г.
6. *Гневашева В.А.* Образование как фактор производства в информационном обществе / В.А.Гневашева // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 4. – С. 5 – 14.
7. *Голдсмит Шэрон М.* План тысячелетия: проект разработки международных стандартов качества / Голдсмит Шэрон М. // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 15 – 27.
8. *Данилов А.А.* Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / А.А.Данилов // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 3. – С. 25 – 32.
9. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО, «Образование – сокрытое сокровище», ЮНЕСКО, 1997.
10. Качество образования: библиографический указатель. Болонский процесс в документах / сост. и пер. Е.В.Шевченко. – М., 2003.
11. Концепція організації підготовки магістрів в Україні // Освіта. – 24 лютого – 3 березня 2010 р. – № 10.
12. *Раймундо Хосе.* Высшее образование в Латинской Америке / Раймундо Хосе, Мартина Ромео // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 23 – 30.
13. Реформы и развитие высшего образования: программный документ ЮНЕСКО, 1995.
14. *Семькин В.А.* Роль научно-педагогических школ в подготовке конкурентоспособных специалистов / В.А.Семькин, П.В.Лебедчук // Вестник высшей школы. Альма матер. – 2009. – № 10. – С. 9 – 14.
15. Christian Tauch and Andreic Rauhvarges. Survey on Master Degrees and joint Degrees i Europe. September, 2002.
16. *Gutmann A.* “What Courts as Quality in Education” in Finifter D.H., Baldwin R.G. and Thelin J.R. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. – New York ACE/McMillan, 1988.
17. *Knight J.* Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework // Knight J. and Wit H. Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
18. *Scott P.* Globalization and the University. Keynote address presented at the 52-nd Bi-Annual Conference of CRE /Association of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999.

НАТАЛИЯ ДЕМЬЯНЕНКО

ТЕНДЕНЦИЯ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ЦЕЛИ И ПРОФИЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ В РАЗВИТИИ МИРОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы общемировые тенденции развития высшего образования (интернационализация, транснациональность, взаимосвязь высшей школы и рынка труда, развитие социального диалога и социального партнерства, движение от понятия «квалификация» до понятия «компетенция»), которые обусловили процесс диверсификации магистерской подготовки в европейской высшей школе как одну из основных тенденций Болонского реформирования.

Ключевые слова: глобализация, интернационализация высшего образования, транснациональное образование, «академический капитализм», диверсификация, магистратура, тенденция.

NATALIA DEMJANENKO

TENDENCY OF DIVERSIFICATION OF PURPOSE AND PROFILES OF GRADUATE PROGRAM IN DEVELOPMENT OF THE WORLD HIGHER EDUCATION

World tendencies in the development of higher education (internationalisation, transnationality, strengthening of correlation between higher school and labour market, development of social dialogue and social partnership, movement from the concept "qualification" towards the concept "competence") that stipulated the process of diversification of graduate program at European higher school as one of the main tendencies of Bologna reformation are analysed.

Keywords: globalisation, higher school internationalisation, transnational education, "academic capitalism", diversification, tendency.

Одержано 5.04.2010, рекомендовано до друку 12.05.2010.

УДК 378 (477.54)

ОЛЕНА ГОНЧАР
(Харків)

УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Схарактеризовано стан вивчення феномену «педагогічні умови» та висвітлено його більш уживані визначення у теорії сучасного наукового знання з точки зору організації педагогічної взаємодії. Обґрунтовано, що наведене сприйняття навчального процесу крізь призму алгоритму сутнісних характеристик педагогічних умов, а саме системи критеріїв, які зумовлюють розв'язання певного класу навчальних задач, сприяє планомірній роботі педагогів-науковців зі здійснення моніторингу динаміки змін у навчальному процесі, аналізу та уточненню закономірностей розвитку педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічні умови, взаємодія, обставини, середовище, причина, рефлексія, міжособистісні відносини, комунікація.

В останні десятиліття українське суспільство проявляє усе більше уваги розвитку вищої освіти, основним завданням якої на тлі низки політичних перетворень у країні, економічної нестабільності, зміни морально-етичних