

University Dynamics and European Integration of Ukrainian Higher Education

Prof. Dr. Liliya Morska

Foreign Languages Faculty,
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical
University, Ukraine
e-mail: morska@mail.ru

Динаміка розвитку університету і європейська інтеграція української вищої освіти

доктор пед. наук, професор Лілія Морська

Факультет іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна
e-mail: morska@mail.ru

Abstract: *The general sketches of necessary educational reforms facing the European universities in the 21st century have been defined in the article. The possible perspectives of Ukrainian higher education integration into the European knowledge society have been suggested in the paper. The author also outlines the problems causing the reformation strategies in the education sector in Europe, as well as those being sought for in Ukraine.*

Key words: *Bologna process, civic education, EU, globalisation, higher education reforms, integration, knowledge society.*

Резюме: *У статті визначені загальні орієнтири необхідних освітніх реформ, що стоять перед європейськими університетами у 21 столітті. Запропоновані можливі перспективи для української вищої освіти у руслі інтеграції у європейське освітнє товариство. Автор також окреслює проблеми, що зумовлюють реформаційні стратегії в освітньому секторі Європи, а також такі ж стратегії, які є необхідні для реформування української освіти.*

Ключові слова: *Болонський процес, громадська освіта, Європейський Союз, глобалізація, реформи вищої освіти, інтеграція, освітнє суспільство.*

I. Introduction

The last ten years have seen the issue of globalisation moving from one in which it was incumbent to prove that there was such a phenomenon as globalisation to a situation where there is broad acceptance that there has been a fundamental change in the environment in which humanity finds itself, in comparison with the world of our ancestors.

Globalisation, as A. Giddens puts it 'is a shift in our very life circumstances; it is the way we now live' (Giddens, 1990). Changes in those life circumstances are

I. Вступ

За останні десять років проблема глобалізації перейшла зі статусу загального поняття, що усвідомлювалося як таке, що існує у суспільстві, до загальноприйнятого розуміння, що відбулися суттєві зміни у середовищі, в якому людина опинилася, у порівнянні із тим світом, в якому жили наші попередники.

Глобалізація, на думку А. Giddens, є зміною життєвих обставин, це те, у чому ми живемо' (Giddens, 1990). Зміни у таких життєвих обставинах є

far-reaching, comprehensive and move at a faster pace. Indeed the speed of change is closely allied to the growth of communications. Sociologists perceive globalisation in terms of flows of people and services, both globally and locally (Castells, 2000; Neave, 2001, 2003, 2005, 2006), which is basically because modern communication technology enables people to transcend space with ease.

The effects have been considerable, for society at large, and for higher education in particular. Higher education, as a consequence, has moved from a peripheral to a central position in the responses of governments to globalisation; it is a key factor in the developing countries, evidenced by the World Bank's 'Task Force Report on Higher Education in Developing Countries' (World Bank, 2000); it is undoubtedly viewed as crucial to the developed countries.

II. Exposition

Peter Scott pointed out that 'all universities are subject to the same processes of globalisation – partly as objects, victims even, of these processes, but partly as subjects or key agents of globalisation'. They are positioned within national systems 'locked into national contexts' and the majority are still state institutions. Yet globalisation 'is inescapably bound up with the emergence of a knowledge society that trades in symbolic goods, worldwide brands, images-as-commodities and scientific know-how' (Scott, 2000). The tensions generated by such a dichotomy necessarily lead to change and reform. Governments are moved to 'steer' higher education in the hope of repositioning it to increase effectiveness and efficiency.

Concerning European universities, it is due to mention that they face demands for urgent and radical reform.

A standard claim is that environments are changing rapidly and that universities are not able or willing to respond adequately.

швидкоплинні, абсолютні, такі, що рухають у дуже швидкому темпі. Справді, швидкість змін тісно пов'язана із розвитком комунікацій. Соціологи розуміють глобалізацію з точки зору потоків людей і послуг, як у глобальному, так і в локальному аспекті (Castells, 2000; Neave, 2001, 2003, 2005, 2006), це відбувається через те, що сучасні комунікаційні технології дають змогу людині рухатися у просторі з особливою легкістю.

Результат такого впливу колосальний як для суспільства в цілому, так і для вищої освіти, оскільки вона змістилася із периферійного на центральне місце у фокусі уваги урядів стосовно глобалізаційних процесів; вона стала ключовим фактором у країнах, що розвиваються, як це засвідчено у документі Світового Банку «Звіт про основні завдання вищої освіти у країнах, що розвиваються» (World Bank, 2000); більше того, вона без сумніву розглядається як найголовніший фактор у розвинених країнах.

II. Експозиція

Peter Scott зазначає, що «всі університети однаково підлягають впливу глобалізації – з одного боку, - як об'єкти, навіть жертви, цього процесу, а з іншого – як суб'єкти чи агенти глобалізації». Вони протиставлені національним системам, що обмежені національним контекстом, будучи все ще державними установами. Водночас глобалізація неминуче пов'язана із появою знаннєвого суспільства, яке торгує символічними товарами, світовими брендами, науковими ноу-хау (Scott, 2000). Суперечності, спричинені такими розбіжностями, безумовно ведуть до змін і реформ. Уряд змушений керувати вищою освітою у напрямку переосмислення поняття ефективності і її збільшення.

Стосовно європейських університетів, варто зазначити, що вони стоять перед лицем негайних і радикальних реформ. Традиційна вимога полягає в тому, що середовище змінюється швидко, а університети не можуть чи не бажають реагувати відповідним чином на ці зміни.

It is necessary to rethink and reshape their internal order and role in society simply because European universities do not learn, adapt and reform themselves fast enough.

Reform plans comprise the purposes of universities, that is, definitions of what the University is, can be and should be, criteria for quality and success, the kinds of research, education and services to be produced, and for whom.

Reform plans also include the universities' organisation and financial basis and their governance structures. They determine who should influence the future dynamics of universities, and according to what principles.

The reform rhetoric is both problem-driven and solution-driven. On the one hand, reform demands are raised in an atmosphere of a perceived performance crisis, or even an identity crisis. In particular, Europe's capacity to compete in the global "knowledge economy" is seen to be affected negatively by the perceived incapability of its universities to meet the fast growing demand for higher-level skills and competencies, and research-based commercial technologies. Europe has to prioritize university modernisation because its universities are lagging behind the best universities in the USA and because upcoming China and India will make competition among universities and economies even stiffer. On the other hand, reform proposals are launched in an atmosphere of high hopes and expectations.

A key question is: How do European processes of cooperation, integration and policy making affect the institutional dynamics of the University?

In Europe, universities have historically played an important role in nation- and state-building, that is, in supplying states with educated manpower, building a national consciousness and identity, integrating national elites, and providing a national research capacity for economic and social development.

Необхідно пер форматувати їх устрій і роль у суспільстві, оскільки європейські університети не вчаться, не адаптуються і не реформують себе достатньо швидко.

План реформ передбачає зміну мети університету, розуміння того, що є університетом, може бути і повинно бути, критерії якості й успіху, види досліджень, освіти і послуг, і для кого вони повинні надаватися.

Реформаційні плани передбачають також зміну організаційної структури університетів та фінансування. Такі реформи визначатимуть те, хто впливатиме на майбутню динаміку університетів і відповідно до яких принципів.

Підтекст реформ зумовлений як проблемами, так їх рішенням. З одного боку, вимоги реформування підвищуються в атмосфері відчутної кризи у професійній сфері, або навіть кризи на початковій стадії майбутнього професіонала. Точніше, здатність Європи бути конкурентноспроможною у глобальній «економіці знань» вбачається підірваною через неспроможність її університетів задовольнити вимоги швидкоплинних потреб у вміння і компетенція високого рівня, комерційних технологій, що базуються на результатах наукових досліджень. Європа повинна визначити пріоритети університетської освіти, оскільки її університети відстають у порівнянні з кращими американськими вищими освітніми закладами, а також через швидкий наступ Китаю та Індії, що зумовить ще жорсткішу конкуренцію. З іншого боку, пропозиції реформ зумовлені в атмосфері високих сподівань і очікувань.

Ключовим є питання: як європейські процеси співпраці, інтеграції і формування політики впливають на організаційну динаміку університетів?

У Європі університети історично відігравали важливу роль у розбудові націй і державності, тобто забезпечуючи державу освіченими людьми, формуючи національну свідомість та ідентичність, інтегруючи національну еліту, забезпечуючи дослідження для економічного і соціального розвитку.

As a result, research and even more so education has turned out to be politically sensitive, making it difficult to achieve institutionalized European-level cooperation and integration in these policy areas. The idea of a European University was, for example, presented at the Messina Conference in 1955 and one argument was that integration should not be limited to the economic domain but should also include some form of cultural integration (Corbett, 2005).

The intergovernmental Bologna Declaration and the subsequent process, aiming to establish a European Higher Education Area (EHEA) without borders in 2010, have also aroused high expectations. The Bologna process focuses on structural convergence of, and a common architecture for higher education systems in Europe. To some extent, the Bologna process can be seen as, at least initially, an attempt to recover a national and educational sector initiative as a countermove to the power of the European Commission and to reforms giving priority to economic concerns. The process also represents an attempt to define a European role in higher education and to give premises from the educational sector a more important place in European policy making.

In general, ministers responsible for education tend to define European cooperation as a cultural project and they emphasize that the need to increase global economic competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the EHEA. Europe's cultural richness, national identities, and linguistic diversity have to be preserved, and educational reforms should take an interest in the region's social cohesion and cultural development (European Ministers Responsible for Education 2003, 2005) (Reichert, Tauch, 2005; Salerno, 2005; Olsen, 2007).

The Bologna process has seen an expansion of both the substantive agenda and the patterns of participation and representation. While starting out as an intergovernmental process, "Bologna" has gradually attracted an increasing number of participants and issues.

Відповідно, наука, та й навіть освіта, стали політично вразливими, перешкоджаючи досягти європейського рівня організації кооперації та інтеграції у таких сферах. Ідея європейського університету біла виголошена на конференції у Месіні у 1955 році, де важливим аргументом було те, що інтеграція не повинна обмежуватися сферою економіки, а, навпаки, повинна передбачати й культурну інтеграцію (Corbett, 2005).

Міжурядова Булонська декларація і наступний процес, маючи на меті сформувати єдиний європейський освітній простір (EHEA) без кордонів до 2010 року, також викликали великі сподівання. Болонський процес зосереджував увагу на зовнішній конфігурації системи вищої освіти у Європі. До певної міри Болонський процес можна розглядати як спробу відновити національний та освітній сектор на протигагу силі Європейської Комісії, що віддає перевагу реформам у сторону економічних аспектів освіти. Процес також презентує бажання визначити європейську роль у вищій освіті і надати статусу освітній сфері більше повноважень у формуванні політичних поглядів.

Загалом, міністри освіти тяжіють до визначення європейської кооперації як культурного проекту, наголошуючи, що необхідність підвищити глобалізаційну економічну конкуренцію слід балансувати із метою покращення соціальних ознак EHEA. Культурне багатство Європи, національні ідентичності, лінгвістичне розмаїття повинні бути збережені, освітні реформи повинні стосуватися регіональних соціальних особливостей і культурного розвитку (Європейські міністри освіти 2001, 2005) (Reichert, Tauch, 2005; Salerno, 2005; Olsen, 2007).

Болонський процес розглядається як розширення ідеї участі та адекватного представлення. Беручи свій початок як міжурядовий процес, «Болонья» поступово привернула увагу більшої кількості учасників та тих аспектів, що нею декларувалися.

From the start, academia and social partners were not formally participating. University and student associations have, however, become represented.

Likewise, the attitude towards the Commission has changed and the Commission has achieved an increasingly strong role. Brussels is now interacting directly with universities and a new type of coordination and collaboration has been launched. There has, however, been a gap between intention and the organised capacity to get things done in a coordinated and consistent way, making the road from political declarations to implementation uncertain. For example, there was an "utter absence of any prior assessment into the capacity of national systems to adapt to the Bologna principles and even less whether the dateline set was itself set on any basis other than hunch and adhocery" (Neave, 2006; Potočník, 2006; Reichert, Tauch, 2005), and the lack of a permanent secretariat, an institutionalized administrative executive support structure and independent resources has opened it for Commission influence based upon relatively modest support in terms of money and staff. Therefore, while the Bologna process was initiated as a countermove to EU and external sectors, it has increasingly become dependent upon the Commission and its definitions of problems and solutions. The Commission, in its turn, links the Bologna process to its own actions in the field of education and training by stating that the Bologna process "contributes actively to the achievement of the Lisbon objectives and is, therefore, closely linked to the 'Education and Training 2010' work programme" (Commission, 2006).

The solution of both the European Commission activity and the Bologna process prescribes a new organisational paradigm, rebalancing external and internal relations of authority and power in university governance.

Від самого початку, не лише світ освітньої спільноти і партнери соціального сектору були учасниками, але й університети і студентські асоціації теж були представлені у ньому.

У свою чергу, ставлення і роль до Європейської Комісії таж змінилася і зміцніла. Тепер Брюссель співпрацює напряду з університетами і закладений новий тип співпраці та співробітництва. Однак відчутним є розрив між намірами та організаційною здатністю виконувати заплановані завдання координовано і послідовно, прокладаючи дорогу від політичних декларацій до їх втілення, що інколи буває досить непевною. До прикладу, спостерігалася повна відсутність будь-якого попереднього оцінювання спроможності національних систем адаптуватися до принципів Болонської угоди, більше того, часові межі визначалися навмання, а не методом інтуїції або рішенням групи людей, які є представниками різних професійних галузей і розуміють суть справи (Neave, 2006; Potočník, 2006; Reichert, Tauch, 2005), відсутність постійного управлінського органу (секретаріату), відповідним чином обраного із належними повноваженнями структурного адміністративного органу, а також незалежних ресурсів, відкрили Булонську декларацію під прямий вплив Європейської Комісії, що базувався на незначній фінансовій та кадровій підтримці. Відповідно, будучи ініційованою на протигагу Європейського Союзу та інших зовнішніх секторів, угода стала сильно залежною від Комісії, від її проблем і рішень. Комісія, у свою чергу, пов'язала Болонський процес зі своїми діями у сфері освіти і професійної підготовки, стверджуючи, що Болонський процес сприяє досягненню мети, висловленої Лісабоном, а відтак, тісно пов'язаний із програмою «Освіта і підготовка 2010» (Commission, 2006).

Рішення як діяльності Європейської Комісії, так і Булонської Декларації визначають нову організаційну парадигму, що по-новому узгоджує зовнішні та внутрішні відносини стосовно сили і влади керівництва університету.

It presents the kind of University that is deemed to be necessary for the "Europe of knowledge" as envisioned by the European Commission. The claim is that the solution, if implemented successfully, has a potential for improving performance by changing university practices and structures developed over long historical periods, as well as conceptions of the proper role of government in the economy and society. The remedies offered are celebrating private enterprises and competitive markets and they can be seen as a solution looking for problems, and usually finding them, in all sectors of society.

The "solution", in simplified form, suggests that more complex and competitive economic and technological global environments require rapid adaptation to shifting opportunities and constraints. This, in turn, requires more determined university strategies and a strong, unitary and professional leadership and management capacity that matches those of modern private enterprises.

University management needs to control available financial and human resources and the power of the executive and the central administration of the University has to be strengthened. Collegial, disciplinary and democratic internal organisation and individual academic freedom are viewed as hindrances to well-timed decisions and good performance.

Furthermore, it is argued that because government interference tends to reduce adaptability, performance and competitiveness, government and politics should have a less prominent role in the governance of universities as well as in society at large.

Universities should have more autonomy and greater distance to government. Intervention by public authorities should be at arms length and not go beyond providing a "leveled playing field," clear mission statements and accountability mechanisms for the results achieved (Meek, Wood, 1997).

Вони малюють університет як такий, що вбачається необхідним для Європи, побудованої на знаннях, що прогнозується заявами Європейської Комісії. Їх суть полягає в тому, що при умові успішного впровадження, управління і діяльність університетів буде змінена від того напрямку, що склався історично, в бік займання важливої позиції і ролі, разом з концепцією уряду, в економіці і суспільстві. Засоби для покращення університетів пропонуються у підтримці приватного підприємництва і конкурентноспроможних ринків як таких, що можуть знаходити відповіді і рішення нагальних проблем у всіх секторах суспільства.

«Рішення», у спрощеній формі, передбачає те, що складніше і конкурентніше економічне і технологічне глобалізоване середовище вимагає швидкої адаптації до швидкоплинних можливостей та обмежень. Це, у свою чергу, вимагає рішучіших стратегій у діяльності університетів, сильного, унітарного професійного лідерства й управлінських умінь, які відповідають законам сучасного приватного підприємництва.

Управління університетом повинно контролювати наявні фінансові і людські ресурси, а влада виконавчої та центральної адміністрації університету повинна бути підсилена. Колегіальна, дисциплінована і демократична внутрішня організація та особиста академічна свобода вбачаються як перешкоди до добре виважених рішень і успішного виконання завдань.

Більше того, стверджується, що завдяки тому, що втручання уряду зменшує здатність до адаптації, успішної діяльності та конкурентоспроможності, уряд і політика повинні мати менш значну роль в управлінні університетами, як і в суспільстві загалом.

Університети повинні володіти більшою автономією і дистанційовуватися від уряду. Втручання громадської влади не повинно бути помітним і не виходити за межі «створення сприятливого поля для діяльності», а навпаки, визначати чітку мету і виправдані механізми впливу для досягнення відповідних результатів (Meek, Wood, 1997).

Universities should, however, be better integrated into society, in particular into industry and the business community, and should be governed by bodies that reflect a wide range of stakeholders. Third party evaluation and quality assurance should be organised through a variety of university-external bodies, such as research councils and accreditation agencies.

Reformers argue that the proposed changes will advance knowledge, produce functional improvement, and benefit society in general. The dominant language is emphasizing "modernisation," the economic functions of the University, necessary adaptations to economic and technological change, and economy and efficiency. The vision is a University that is dynamic and adaptive to consumers and that gives priority to innovation, entrepreneurship and market orientation.

In contrast, it can be argued that the currently dominant reform rhetoric is only one among several competing visions and understandings of the University and its dynamics. What is at stake is "what kind of University for what kind of society" and which, and whose values, interests and beliefs should be given priority in University governance and reforms?

The "new model" proposed by the Commission comes close to the stylized, dominant reform model sketched above. It questions the Humboldtian ideal of a community of autonomous professors and doubts that self-governing scholars will produce the best results for society at large.

It emphasizes leadership, management and entrepreneurship more than individual academic freedom, internal democracy and the organising role of academic disciplines.

Universities should have more autonomy and also be more accountable and this requires new internal governance systems

Однак, при цьому університети повинні більше інтегруватися у суспільство, зокрема і промисловість і бізнесова спільнота, повинні управлятися органами, до яких повинні залучатися акціонери майбутнього бізнесу для випускників та працівників університетів. Участь третіх осіб та гарантування якості повинні організовуватися через низку позауніверситетських органів, таких як атестаційні агенції та наукові вчені ради. Реформатори стверджують, що пропонувані зміни сприятимуть розвитку знань, покращуватимуть функціональну спроможність університетів, і підуть на користь суспільству загалом. Домінантними орієнтирами є «модернізація», економічні функції університету, необхідні адаптації до економічних і технологічних змін, економіка й ефективність. Університет вбачається як такий, що є динамічним, здатним підлаштовуватися до споживача, віддає перевагу інноваціям, підприємництву й орієнтації на ринок.

На протипагу сказаному, слід зазначити, що сьогоднішня домінуюча політика реформ є одним з тих багатьох бачень і розумінь сутності університету і його динаміки, що орієнтуються на конкуренцію. Те, що ставиться на кону, є питання про відповідність типу університету до типу суспільства, а також які і чий цінності, інтереси та переконання повинні переважати в управлінні та реформуванні університету.

Запропонована Комісією «нова модель» нагадує стилізовану домінуючу реформу, описану вище.

Вона ставить під сумнів Гумбольдтівський ідеал суспільства із автономними професорами, а також сумнівається у тому, чи самостійно керовані вчені продукуватимуть найкращі результати для суспільства в цілому.

Вона наголошує на лідерстві, управлінні і підприємництві, а не на індивідуальній науковій свободі, внутрішній демократії та координованій ролі академічних дисциплін.

Вищі навчальні заклади повинні мати більшу автономію, однак і більшу відповідальність, що вимагає нової системи внутрішнього управління,

based on strategic priorities and on professional management of human resources, investment and administrative procedures. There is a mismatch between, on the one hand, the traditional disciplinary structures and the institutional set-up for research in most European countries and, on the other hand, the requirements of new leading sciences, such as biotechnology and nano-technology (Middlehurst, 1993; Ringer, 1992; Rothschild, White, 1993). Universities must overcome their fragmentation into faculties, departments, laboratories and administrative units and target their efforts collectively on institutional priorities for research, teaching and services.

All this necessitates new institutional and organisational approaches to staff management, evaluation and funding criteria, teaching and curricula and, above all, to research and research training. There should be multilateral consortia, joint courses, joint degree arrangements, networks and cooperation. The Commission also opens for a further separation of teaching from research and for more differentiation and stratification among universities, so that not all research and higher education will be of equal excellence, yet with fewer differences between countries and more differences within each country. This means that the educational system is to be converted into the so called "knowledge industry".

The reform program lacks an institution and sector specific view taking into account the specific properties of the University as an academic institution and higher education as a policy sector. It is argued that the EU has already supported the conversion process of sectors such as the steel industry or agriculture; it now faces the imperative to modernise its "knowledge industry" and, in particular, its universities (Mignot-Gerard, 2003).

According to the Commission the "knowledge industry," like other industries,

що базується на стратегічних пріоритетах, професійному управлінню людськими ресурсами, інвестиціями та адміністративними процедурами. Звідси впливає неузгодженість між, з одного боку, традиційними предметними структурами й інституційним переулаштуванням на дослідження у більшості європейських країн і, з іншого боку, вимогами нових пріоритетних наук, таких як біо- та нано-технології (Middlehurst, 1993; Ringer, 1992; Rothschild, White, 1993). Університети повинні подолати свій поділ на кафедри, факультети, лабораторії та інші адміністративні одиниці, і спрямувати свої зусилля на пріоритети наукових досліджень, викладання і надання якісних послуг.

Усе зазначене вище вимагає нових організаційних та інституційних підходів до управління персоналом, критеріями оцінювання і фінансування, але найбільше – до наукових досліджень та підготовки до їх здійснення. Для цього необхідно шукати багатоаспектну співпрацю, спільні курси, угоди на основі об'єднання зусиль, мереж і кооперації. Комісія також наголошує на подальшому розмежуванні викладання і наукової діяльності, а також на суттєвішій диференціації університетів, відповідно не вся дослідницька і вища освіта матиме однаковий статус і ранг, однак із меншими відмінностями між країнами і більшими відмінностями в межах однієї країни. Це означає, що система освіти буде перетворена у так звану «індустрію знань».

Реформаційна програма не має відповідного інституційного та освітньо орієнтованого бачення, яке враховувало специфічні властивості університету як академічної установи, а також вищої освіти як певного сектору політики. Існують певні переконання, що Європейський Союз вже підтримував процес перетворення секторів, таких як металургійна промисловість та сільське господарство; тепер відчувається необхідність модернізувати «промисловість знання», зокрема університети країн Євросоюзу (Mignot-Gerard, 2003).

Згідно із розумінням Комісії «промисловість знання», як й інші промисловості,

urgently needs reform and the goals and remedies are basically the same as for other sectors.

Indicators of reform success are primarily economic. The key component of the Lisbon process and the proposed University reforms reflect the aspirations to make Europe the most competitive economy within 2010. Research and higher education are identified as key instruments for economic performance and growth and for mastering global competition. The guiding philosophy for research policy is to create a single market for research – the creation, diffusion, and exploitation of scientific and technical knowledge, a vision that dovetails nicely with the general market-building ideology of the EU. Strengthening the triangle between research, higher education and innovation is supposed to make Europe more successful in converting its research achievements into commercial technologies (Ringer, 1992; Salter, Tapper, 2000).

While the Commission claims that there is a reform consensus, it also observes that there is a general need to build trust in science and technology among ordinary citizens. The general public in Europe is seen to become more concerned about the social and economic impact of scientific and technological advances, as well as about how decisions relating to these developments are taken.

International competitiveness and the University's ability to do good for society are seen to be "held back" by the role historically played by governments (Mignot-Gerard, 2003). The state is supposed to have a less dominant role as a funder, receiver of graduates, and user of knowledge.

There should be governance by standardisation, dialogue, benchmarking, and exchange of "good practice." "Soft" methods, such as the Open Method of Coordination (OMC),

потребує негайних реформ, більше того, мета, завдання і засоби їх досягнення такі ж, як і для інших промисловостей.

Показники успіху реформ в основному мають економічний характер. Основний компонент Лісабонського процесу і запропонованих реформ для університету відображають бажання зробити Європу найбільш конкурентноспроможною в межах 2010 року. Наукові дослідження і вища освіта визначаються як ключові компоненти економічного процвітання і росту, а також для успішної конкуренції у глобальному світі. Базовою філософією, що лежить в основі наукових досліджень, є створити єдиний ринок наукових розробок – створення, поширення і використання наукового і технічного знання, перспектива, яка співпадає із загальною ринково-формуальною ідеологією Євросоюзу. Підсилюючи трикутник між науковими розробками, вищою освітою та інноваціями, можна зробити Європу успішнішою, перетворюючи її наукові досягнення у комерційні технології (Ringer, 1992; Salter, Tapper, 2000).

В той час, коли Єврокомісія стверджує, що досягнуто певного консенсусу у справах реформи, від неї також виходять думки про необхідність вироблення певної довіри до науки і технології серед пересічних громадян. Загалом населення Європи стало більше цікавитися соціальним й економічним впливом наукових і технологічних досягнень, а також тим, як приймаються рішення стосовно розвитку цих суспільних галузей.

Міжнародна конкуренція і здатність університету робити добро для суспільства гальмуються історичною роллю урядів (Mignot-Gerard, 2003). Держава повинна відігравати менш важливу роль у фундації та фінансуванні університетів, працевлаштуванні випускників та використанні знання.

Управління держави повинно проявлятися у стандартизації, кооперації, визначення певних рівнів та поширенні позитивним досвідом. «М'які методи», такі як Відкритий метод координації (OMC),

are presented as an alternative to the "hard" laws that cannot easily be used in European coordination of the sector. The accountability of the University to society also requires an external system of quality assurance and accreditation, and a move from state control to accountability to society and customers (Potočník, 2006). There should be external control through increased competition, externally defined standards and goals, demands for results that can be documented in numbers, and external monitoring units.

Reforms are driven both by the fear of falling behind and by promises of new resources. There is a funding deficit and investments in European universities need to be increased and diversified. The average gap in resources compared to the USA is, according to the Commission, some \$ 10,000 per student. As is argued by European Commission President Barroso (Commission, 2006) "Europe's economic future depends on having the best educated and trained people, with the full range of skills and the adaptability required in a 'knowledge economy.'

That is why we must boost investment in higher education significantly. The Commission is suggesting a target of 2% of GDP by 2010."

Of course, the needed reforms are multi-vocal and time-consuming, but nevertheless, they seem to be possible in implementation.

In accordance with the issues of European higher education society mentioned, the main educational problems that face the Ukraine today are:

- Working out the principles, mechanisms and procedures of providing doctoral studies as the third Bologna cycle;
- Employment of graduates of the first cycle – bachelors;

є альтернативою до суворих законів, які важко з легкістю застосовувати в освітньому секторі Європейської координації. Відповідальність університету перед суспільством вимагає зовнішньої системи гарантування якості та акредитації, а також руху від державного контролю до відповідальності перед суспільством і замовниками (Potočník, 2006). Повинен існувати зовнішній контроль через підвищення конкуренції, зовнішньо визначені стандарти і цілі, вимоги результатів, які можна зафіксувати офіційними документами, а також через зовнішні моніторингові центри.

Реформи зумовлені як страхом відставати у конкуренції, так і перспективою нових ресурсів. Відчувається певний дефіцит фінансування, і тому інвестиції у європейські університети повинні бути збільшені та урізноманітнені. В середньому різниця у ресурсах у порівнянні зі Сполученими Штатами Америки (за даними Єврокомісії) складає 10 тисяч американських доларів на одного студента. За словами Президента Євро комісії Ж.Е. Баррозо (Commission, 2006), економічне майбутнє Європи залежить від найкраще освічених і професійно підготовлених людей, із повним діапазоном умінь і здатністю до адаптації до «економіки знань».

Саме тому слід суттєво підсилити інвестування у вищу освіту, відповідно Єврокомісія мала на меті збільшити фінансування на 2 % від ВВП до 2010 року.

Звичайно слід зазначити, що необхідні реформи є досить багатоаспектні і часоємні, однак вони все ж виглядають такими, що можуть бути втілені.

Відповідно до згаданих вище аспектів розвитку вищої освіти у Європі можна визначити найвагоміші освітні проблеми в українському освітньому секторі:

- Визначення принципів, механізмів і процесу забезпечення рівня доктора наук як третього рівня у циклі Болонської системи;
- Ефективне працевлаштування першого рівня випускників – бакалаврів;

- Creation of quality system of education, which coincides with European standards and norms;
- Providing the mobility of students and academic staff;
- Development of practice of social partnership of higher education establishments with employers, citizens and social unions to get them to the process of making the decisions about higher education.

The main goal of Ukrainian participation in the integration process in the sphere of educational services is increasing of the Ukrainian high education competitiveness based on integration to the European educational space under conditions of preserving the best traditions of the national educational system.

Among 489 universities, which have signed Magna Charta Universitatum until today there are 10 Ukrainian ones: Donetsk National University; Dnipropetrovsk National University; Odessa National Academy of Law, Odessa National University named after I.I.Mechnikov, National Academy of Law named after Yaroslav Mudriy, Ukraine National Technical University "Kiev Polytechnic Institute", Mariupol Humanitarian University, East-Ukrainian National University named after Volodymyr Dal, Kharkiv State Economic University, Kharkiv National University named after V.N. Karazin.

For some years now, the tertiary education sector has been the object of intense debates. The need for reform is considerable, but the approaches to the reforms appear heterogeneous and possess an experimental character. Especially the reform of contents and methodologies in the higher education institutions, which could not be imposed by an act of Parliament or decree, depends on the innovative spirit of single institutions and their leaders.

- Створення якісної системи освіти, яка б відповідала європейським стандартам і нормам;
- Забезпечення мобільності студентів та викладацького складу університетів;
- Розвиток практики соціального партнерства між закладами вищої освіти та роботодавцями, громадянами та громадськими організаціями, залучаючи їх до процесу прийняття рішень стосовно вищої освіти.

Головна мета участі України в інтеграційному процесі у сфері надання освітніх послуг є підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти на основі інтеграції у європейський освітній простір за умови збереження найкращих традицій національної освітньої системи.

Серед 489 університетів, що підписали Болонську Хартію (Magna Charta Universitatum) є 10 українських: Донецький національний університет, Дніпропетровський національний університет, Одеська національна юридична академія, Одеський національний університет імені І.Мечнікова, Національна юридична академія імені Ярослава Мудрого, Український національний технічний університет «Київський політехнічний інститут», Маріупольський гуманітарний університет, Східноукраїнський національний університет імені В.Даля, Харківський державний економічний університет, Харківський національний університет імені В.Каразіна.

Протягом кількох останніх років предметом гарячих дебатов стала післядипломна освіта. Необхідність реформування очевидна, однак підходи до реформи виглядають неоднорідними і носять експериментальний характер. Особливо це стосується перетворень стосовно змістового компоненту та методології викладання у вищих закладах освіти, які неможливо примусити бути виконаними парламентською постановою, навпаки вони залежать від інноваційного настрою університетів та їхніх керівників.

In addition, low wages and poor working conditions result in personnel being generally neither interested in nor motivated by reform, which should be the basis for real changes. The thoroughly outdated and insufficient equipment of the institutions of higher education also represents a significant obstacle to the progress of the reforms. Until now, the majority of the proposed changes have not progressed much from the planning stage. A new Higher Education Act is still being drafted, so changes based on new regulations can only be expected in still a few years.

However, in the post-communist transition countries such as the Ukraine, civic education is of special importance. The heritage of the past and the challenges in all spheres of life determine the specific situation in the Ukraine with respect to civic education.

People in the Ukraine are now in the process of learning how to be active, how to participate in social and political life, how to defend their views and opinions, and how to apply democratic values. Hence, the introduction and implementation of a sustainable civic education system in the Ukraine is vital.

Much has already been achieved in this respect, not least through the implementation of numerous projects related to civic education, but there is still a long way to go, and a number of problems have yet to be addressed.

Civic education is not a mandatory subject in formal education curricula and is only partly addressed in national education standards and educational programmes.

However, the present humanities subjects are not or are only partly aimed at the development of skills and competencies demanded by modern civic education.

In general, most teachers are not familiar with civic education, and the current system of retraining and in-service training for teachers does not include programmes or special courses in civic education

Крім того, малі зарплати та неадекватні умови праці приводять до зниження зацікавленості у персоналу до реформ, зниження мотивованості, а саме протилежний до цього настрій повинен стати основою для ефективного впровадження реальних змін. Повністю застаріле і неефективне обладнання вищих навчальних закладів також ставить певні перешкоди на шляху до реформ. На сьогодні більшість запропонованих змін не зайшли далеко від стадії планування. Новий Закон про вищу освіту поки що не приймається, тому зміни на основі нових розпоряджень слід очікувати через декілька років.

Тим не менше, у пострадянських країнах, представником яких є Україна, громадянська освіта має особливу важливість. Спадок минулого та виклики, які кидає сучасність у всіх сферах життєдіяльності визначають специфічну ситуацію в Україні, де відчутною є повага до освіти.

Люди в Україні зараз перебувають на стадії навчання того, як бути активними, як брати участь у соціальному та політичному житті, як захищати свої погляди і переконання, як застосовувати демократичні цінності. Відповідно, запровадження і впровадження самодостатньої системи освіти в Україні є надзвичайно важливим.

Вже багато зроблено у цьому аспекті, принаймні у практику введені численні проекти, що стосуються громадянської освіти, однак ще багато слід зробити і значна кількість проблем залишається невирішеною.

Громадянська освіта не є обов'язковим предметом у формальному освітньому навчальному плані і лише частково отримала увагу з боку національних освітніх стандартів та освітніх програм.

Тим не менше, сучасні гуманітарні предмети лише частково спрямовані (або зовсім не звертають увагу) на формування необхідних умінь та компетенцій, що вимагаються сучасною громадянською освітою.

Загалом, більшість педагогів мало обізнані із громадянською освітою, а сучасна система післядипломної освіти не містить програм чи спеціальних курсів з громадянської освіти,

designed to enable teachers to teach it in a professional way. Moreover, teachers are not capable of mastering active and interactive teaching methods, and many of them are still not used to leading classroom debates with students and accepting them as partners. The pedagogical universities do not train prospective teachers in civic education.

III. Conclusions

The Ukraine as a young developing European country faces the double scale of problems in higher education: those of primary concern of the European education community in general, and those that are specifically Ukrainian. Thus, there should be created some highly intensive and efficient measures to speed up the integration of the Ukrainian higher education into the European "knowledge society" and "knowledge economy".

розроблених з метою підготовки педагогів до викладання громадянської освіти професійно. Більше того, вчителі не володіють активними та інтерактивними методами викладання, більшість із них не вміють спонукати студентів до організації диспутів, сприймаючи студентів як собі рівних партнерів. Педагогічні університети не готують перспективних педагогів з громадянської освіти.

III. Висновки

Україна є молодою європейською державою, що перебуває на стадії розвитку, і стоїть перед лицем подвоєного спектру проблем в освітньому секторі: з одного боку це проблеми, які потрібно вирішувати всьому європейському суспільству на шляху модернізації освітніх систем загалом, а з іншого боку – проблеми, які є властиві специфічно для України. Відповідно, слід розробити певні високоефективні заходи для прискорення інтеграції української вищої освіти у європейське «знаннєве суспільство» та «економіку знання».

Reference/ Список літератури

- [1]. **Castells, M.** (2000) Materials for an exploratory theory of the network society. – British Journal of Sociology, vol. 51 No 1.
- [2]. **Commission** (2006). Education and Training 2010, diverse systems, shared goals – the education and training contribution to the Lisbon strategy. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html] in February, 2010
- [3]. **Corbett, A.** (2005) Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education 1955–2005. – Houndmills: Palgrave Macmillan.
- [4]. **Figel, J.** (2006) International competitiveness in higher education –A European perspective. – Oxford, 3 April 2006, Association of Heads of University Administration, Annual Conference.
- [5]. **Giddens, A.** (1990) The Consequences of Modernity. – Stanford, California: Stanford University Press.
- [6]. **Meek, L. and F. Wood** (1997), Higher Education Governance and Management: An Australian Study. Canberra: Australian Govt. Pub. Service.
- [7]. **Middlehurst, R.** (1993), Leading Academics. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- [8]. **Mignot-Gerard, S.** 2003, Who are the actors in the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership. Higher Education, (45)1: 71–89.
- [9]. **Neave, G.** (2006) The Bologna Process or, Policy as the Artilleryman's Despair: An Unmoving Tale of Moving Targets. – Unpublished paper presented at Seminar "European Integration and Higher Education", 27/28 April 2006, University of Oslo.
- [10]. **Neave, G.** (2001), The European Dimension in higher education: an excursion into the modern use of Historical Analogues. In J. Huisman, P. Maassen and G. Neave (Eds.) Higher

- Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education., Oxford: Elsevier Pergamon, 13–73.
- [11]. **Neave, G.** (2003), The Bologna Declaration: Some historical dilemmas posed by reconstruction of the Community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1): 141–164.
- [12]. **Neave, G.** (2005), The Supermarketed University: Reform, Vision and Ambiguity in British Higher Education, Perspectives: policy and practice in higher education, vol. 9, No. 1, March: 17–22.
- [13]. **Potočník, J.** (2006) Embedding European science into European society. – Vienna, 20 January 2006, Austrian Academy of Sciences.
- [14]. **Reichert, S. and C. Tauch** 2005, Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brussels: European University Association (EUA).
- [15]. **Ringer, F.K.** 1992, Fields of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.
- [16]. **Rothschild, M. and L.J. White** (1993), The University in the marketplace: Some insights and some puzzles. In C.T. Clotfelter and M. Rothschild (eds.) *Studies of Supply and Demand in Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- [17]. **Salerno, C.S.** (2005), Funding higher education: The economics of options, tradeoffs and dilemmas. In L. Weber and S. Bergan (eds.) *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- [18]. **Salter, B. and T. Tapper** (2000), The Politics of governance in higher education: the case of quality assurance. *Political Studies*, 48: 66–87.
- [19]. **Scott, P.** (2000) The Impact of the Research Assessment Exercise on the Quality of British Science and Scholarship. – *Anglistik*, 1. – P. 129–143.
- [20]. **Maassen, P., Olsen, J.P. (Eds.)** (2007) *University Dynamics and European Integration*, Springer, Series: Higher Education Dynamics, Vol. 19, 243 p.
- [21]. **World Bank** (2000) *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. – Washington D.C.