

В. І. Луговий, Ж. В. Таланова. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». У 3-х т. Т. 1. – 2012. – № 3 (додаток 1). – 642 с. – С. 16–28.

Стаття викладена в авторській редакції (на момент подання до друку)

УДК 378 (1-87)

В. І. Луговий, Ж. В. Таланова

ВИЩА ОСВІТА ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ

Проаналізовано місце і роль вищої освіти через дослідження, концептуальні засади її здійснення й оцінювання. Аргументовано, що відповідне навчання через дослідження з огляду на результативність є найбільш ефективним з-поміж навчальних методів (видів навчальної діяльності), його актуальність зростає з підвищенням кваліфікаційного рівня (особливо важливе і незамінне для докторських ступенів). Для такого навчання склалися специфічні методи оцінювання навчальних результатів. Ці методи передбачають підготовку, експертизу і публічний захист кваліфікаційної роботи (дисертації), оприлюднення отриманих дослідницько-інноваційних результатів у рецензованих і реферованих фахових виданнях із суттєвим імпаکت-фактором, презентацію досягнень на міжнародних науково-комунікаційних заходах, а також складання кваліфікаційних екзаменів з опанування міждисциплінарних і спеціалізованих знань, передових теорій і методів досліджень. Ступінь розвитку вищої освіти через дослідження корелює із ранговими позиціями перших 30-ти вищих навчальних закладів за провідним міжнародним рейтингом «Таймс».

Ключові слова: вища освіта; навчання через дослідження; докторські (дослідницькі) ступені; методи оцінювання дослідницько-інноваційних результатів.

Проанализированы место и роль высшего образования через исследования, концептуальные основы его осуществления и оценивания. Аргументировано, что соответствующее обучение через исследования с учётом результативности является наиболее эффективным среди учебным методов (видов учебной деятельности), его актуальность возрастает с повышением квалификационного уровня (особенно важно и незаменимо для докторских степеней). Для такого обучения сложились специфические методы оценивания учебных результатов. Эти методы предусматривают подготовку, экспертизу и публичную защиту квалификационной работы (диссертации), публикацию полученных исследовательски-инновационных результатов в рецензируемых и реферируемых специальных изданиях с существенным импакт-фактором, презентацию достижений на международных научно-коммуникационных мероприятиях, а также проведение квалификационных экзаменов по овладению междисциплинарными и специализированными знаниями, передовыми теориями и исследовательскими методами. Степень развития образования через исследования коррелирует с ранговыми позициями первых 30-ти высших учебных заведений по ведущему международному рейтингу «Таймс».

Ключевые слова: высшее образование; обучение через исследования; докторские (исследовательские) степени; методы оценивания исследовательски-инновационных результатов.

Volodymyr Lugovyuy, Zhanneta Talanova.

Higher Education through Research: Conceptual Basis for Accomplishment and Evaluation.

The place and role of higher education through research, conceptual basis for its accomplishing and evaluating are analyzed in the article. It is argued that the

corresponding learning through research, if taking into account productivity, is the most effective among learning methods (types of learning activity), its actuality grows with qualification level increase (it is especially important and irreplaceable for doctoral degrees). Specific methods for learning outcomes evaluation were formed for such learning. These methods involve preparation, appraisal and public defense of a qualification work (thesis); publication of received research and innovational results in peer-reviewed and annotated professional periodicals with significant impact-factor; presentation of achievements at international scientific and communication activities; passing qualification exams in mastering the interdisciplinary and specialized knowledge, advanced theories and research methods. Higher education through research development stage correlates with rank positions of the first thirty education institutions according to the leading world ranking “Times”.

Key words: higher education; education through research, doctoral (research) degrees; research and innovational results evaluation methods.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в глобальному масштабі виявляє ряд закономірностей, що зумовлені утвердженням дослідницько-інноваційного типу суспільного прогресу [4–6; 8; 12; 13; 16; 19; 23; 37].

По-перше, з-поміж рівнів (циклів, етапів) вищої освіти випереджальними темпами розвиваються її найвищі, так звані докторські (або дослідницькі) рівні (цикли, етапи) [23].

По-друге, докторська (дослідницька) вища освіта дедалі більше стає затребуваною в усіх сферах (видах) економічної діяльності, а не лише у сферах освіти, досліджень і розробок [23; 30; 31].

По-третє, як показано в роботі [20] за результатами проекту Тюнінг (Налаштування освітніх структур в Європі) [39], серед 10 основних методів викладання (видів навчальної діяльності) у вищій школі перше місце за використанням з суттєвим відривом посідає індивідуальна дослідницька,

проектна, художня (кваліфікаційна) робота (вага 26 %); на другому місці з вагою 18 % виявляється самостійна робота (контрольована), яка за змістом наближена до першої, а на третьому з вагою 14 % – групова дослідницька, проектна, художня робота (разом 58 %). Крім того, кожен із зазначених перших трьох методів (видів) здатен формувати найбільшу кількість загальних (ключових) компетентностей, причому всі (100 %) розглянуті загальні компетентності розвиває лише перший метод (вид). Отже, його слід визнати головним, пріоритетним у наданні вищої освіти. Зокрема, цей метод (вид) є неперевершеним у навчанні такої загальної та нині актуальної компетентності як здатність до аналізу і синтезу та її найважливіших складових – спроможність оцінювати (вага 15 %), розуміти (13 %), розробляти та узагальнювати (по 11 %) (натомість традиційна лекція з інтегральною вагою використання 6 % цю компетентність за великим рахунком узагалі не формує) [20, с. 20–23, 50–52].

По-четверте, у роботі [20] також зроблено висновок, що в умовах інформатизації суспільства (у значенні його ускладнення в процесі дослідницько-інноваційного розвитку) характеристики викладацьких методів зазнають таких тенденційних зміщень:

- від пасивних до активних;
- від масових до індивідуальних;
- від аудиторних до самостійних;
- від монологічних до діа(полі)логічних;
- від ексклюзивних до інклюзивних;
- від очних і заочних до очно-заочних;
- від низькоефективних до високоефективних;
- від низької інформаційної насиченості до високої [20, с. 32].

Якраз всі ці характеристичні зсуви притаманні вищезгаданим першим трьом методам, особливо першому з них.

Таким чином, метою цієї статті є уточнення місця і ролі вищої освіти через дослідження, концептуальних засад її здійснення та оцінювання. Слід

зауважити, що тут з поняттєво-термінологічного погляду слово «через» (*англ. through*) уживається «на означення ... засобу і т. ін., за допомогою яких щонебудь здійснюється» та «на означення чогось, що застосовують з певною метою» [1, с. 1598].

Насамперед, у зв'язку з тим, що в українському суспільстві інколи ще виникають сумніви стосовно віднесення наукових ступенів кандидата і особливо доктора наук до найвищих кваліфікацій (та відповідних рівнів) саме вищої освіти, слід навести відповідні аргументи, які найбільш системно обґрунтовані в роботі [23] і полягають в наступному.

По-перше, орієнтація на дослідницько-інноваційний тип суспільного розвитку зобов'язує вважати вищу освіту ключовим агентом такого типу прогресу. Отже, за структурою і змістом вища школа має містити відповідні дослідницько-інноваційні складові, з огляду на це бути повноструктурною і повнокомпонентною, включати підготовку не лише бакалаврів, магістрів, спеціалістів, а й кандидатів наук (докторів філософії) і докторів наук (постдокторів). Адже якість і конкурентоздатність людського капіталу саме найвищих рівнів визначає успіх суспільства в умовах глобальної змагальної взаємодії.

По-друге, системний аналіз світового досвіду показує, що підготовка кадрів вищої наукової кваліфікації – функція саме університетів. Відтак, підготовка кандидатів наук (докторів філософії), докторів наук має регулюватися законом про вищу освіту, а не законом про наукову і науково-технічну діяльність.

По-третє, за концепцією Міжнародної стандартної класифікації освіти, освіта і підготовка – синонімічні поняття. У випадку підготовки кандидатів (докторів філософії) і докторів наук – це освіта через дослідження. Таке тлумачення визнано Європейською асоціацією університетів, її Радою з докторської освіти.

По-четверте, у Росії, яка має тотожну з Україною освітньо-наукову ситуацію, ступені кандидата і доктора наук законом віднесено до освітніх рівнів кілька років тому.

По-п'яте, в університетах світового класу при зайнятті вагомих викладацьких і дослідницьких посад, для керівництва дослідницькими колективами, керування підготовкою докторів філософії вимагається так звана постдокторська підготовка або постдокторська освіта (після здобуття ступеня доктора філософії або професійного доктора). Тобто де-факто визнається наявність в університетах двох рівнів докторської підготовки: доктора філософії або професійного доктора та постдоктора.

По-шосте, в топ-університетах, які визнано головними локомотивами суспільного прогресу, частка докторантів (разом з постдокторантами) є домінуючою з-поміж інших студентських груп (бакалаврантів, магістрантів).

По-сьоме, саме на докторському, постдокторському рівнях вищої освіти відбувається найбільш послідовна та повна, закономірна (фактична, а не формальна) інтеграція освіти і науки, що робить університети справжніми осередками інтегрованої освіти і науки як основи інновацій.

По-восьме, вияв Національною академією наук і частиною національних галузевих академій наук України прагнення до позауніверситетського визначення статусу наукових ступенів кандидата та особливо доктора наук безпідставне з огляду на світовий досвід, адже:

- академії наук існують далеко не в усіх країнах, однак підготовка докторів філософії, професійних докторів, кандидатів наук, а також постдокторів, габілітованих, вищих, державних докторів, докторів наук здійснюється університетами повсюдно у світі;

- реальний внесок зазначених академій в підготовку кадрів найвищої наукової кваліфікації менший, ніж вищої школи (в Україні в академіях готується 15 % аспірантів і 19 % докторантів, у Росії – відповідно 12 % і 8 %; причому у вищих навчальних закладах ефективність підготовки аспірантів із

своєчасним захистом дисертацій становить 26 % і докторантів – 29 % і приблизно удвічі вища, ніж у науково-дослідних установах – відповідно 14 і 12 %) [6; 15].

- університети більш стійкі утворення, ніж академії, які в окремих країнах останнім часом ліквідовані;

- позиціювання наукових ступенів кандидата і доктора наук у вищій школі жодним чином не заперечує підготовку таких кадрів в академіях наук, які можна розглядати як своєрідні дослідницькі мегауніверситети, оскільки готують фахівців найвищої наукової кваліфікації. Для порівняння, перший у світі за рейтингом «Таймс» Каліфорнійський інститут технології навчає всього 2 тис. студентів, третина з яких докторанти і постдокторанти, проте є потужною дослідницькою інституцією, однією з основних лабораторних баз НАСА [38].

Отже, з наведених й інших аргументів випливає, що вища освіта необхідно містить своєю невід'ємною складовою – підготовку як кандидатів наук (докторів філософії, професійних докторів), так і докторів наук (постдокторів), що мають розглядатися як найвищі ступені (рівні) вищої освіти. І це повинно бути унормовано передовсім у новому Законі України «Про вищу освіту», а не в будь-якому іншому законі. Така структура вищої освіти відповідатиме рівням Національної рамки кваліфікацій (НРК), що затверджена урядом у 2011 р.

Загальнонаціональна недооцінка дослідницько-інноваційної компоненти в діяльності української вищої школи призвела до низької якості, глобальної неконкурентоспроможності вищої освіти, чому є чимало безпосередніх свідчень.

По-перше, це – відсутність вітчизняних вищих навчальних закладів (далі – заклади, університети) у переліках університетів світового класу за провідними міжнародними рейтингами «Таймс» (діє з 2004 р., ранжує заклади в межах перших 400 місць) і «Шанхайський» (започатковано у 2003 р., визначає

перших 500 закладів) [35; 38]. Усього у 2011 р. за першим рейтингом свої заклади до переліку найкращих делегували 38 країн, за другим рейтингом – 42 країни світу. Як показано в дослідженні [9], ці рейтинги є найбільш досконалими, об'єктивними і авторитетними (зокрема через вагому частку показників інтелектуально-дослідницького характеру) порівняно з іншими рейтингами, наприклад, «КьюЕС» і «Вебомотрекс». Водночас високорейтингові заклади мають сусідні з Україною країни – Польща, Росія, Туреччина, Угорщина, а також країни з відносно невеликим населенням – Естонія (1,3 млн.), Словенія (2,0 млн.), Хорватія (4,3 млн.). Неспроможність 45-мільйонного українського суспільства за прикладом Греції, Єгипту, Ірану, Чеської Республіки, Чілі й інших країн, не говорячи вже про високорозвинуті країни, утворити зразки топ-університетського потенціалу [35; 38] об'єктивно свідчить про негаразди в національній сфері вищої освіти, про дефіцит у неї наукової і науково-технічної діяльності.

По-друге, це – незацікавленість молоді країн Північної Америки і Західної Європи (29 країн) в отриманні дипломів української вищої школи. Виправдання щодо наявності достатньої кількості університетів високого класу в цих країнах, не спростовує, а навпаки, підкреслює суттєве відставання та непривабливість вищої освіти України насамперед з огляду на недостатню розвиненість її дослідницько-інноваційного контексту. Адже, наприклад, американські студенти масово і з інтересом навчаються у високорейтинговому Університеті Единбурга (Шотландія) [23], у якому продукування нових знань є однією з ключових компонент університетської місії. Цей заклад, між іншим, відомий тим, що його професор П. Хіггс у 1964 р. теоретично передбачив експериментально відкриту у 2012 р. фундаментальну елементарну частинку – бозон Хіггса [35; 38].

По-третє, це – низька репутація випускників багатьох вітчизняних вищих навчальних закладів серед роботодавців, скарги останніх на недостатній рівень фахової підготовки, нездатність висококваліфікованих фахівців забезпечити

інноваційний розвиток економіки, чималі масштаби їх безробіття та роботи не за фахом. Саме недосконалості вищої освіти, слабкості її дослідницько-інноваційної складової слід приписати і певну частину відповідальності за невисокий рівень продуктивності суспільної праці, який в кілька разів поступається цьому показнику в успішних країнах. Адже на вищу школу III і IV рівнів акредитації припадає понад 60 % професійно підготовленої робочої сили, що постачається на національний ринок праці [2; 12; 13; 18; 22; 24]. Все більше молодих українців у пошуках якісної освіти виїждять для її здобуття за кордон. У передових країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) і країнах-партнерах цієї організації у 2010 р. навчалося 62 тис. українських громадян. Натомість в українській вищій школі у 2011 р. готувалося 43 тис. іноземців, проте не з розвинутих країн (6,9 тис., або кожен шостий, з Туркменістану) [18; 25].

Слід зазначити, що оманливими стосовно реальної якості освіти, зокрема вищої, в Україні є формальні кількісні (на противагу якісним) показники охоплення освітою громадян у ряді комплексних індикаторів суспільного прогресу – індексі людського розвитку (ІЛР), глобальному індексі конкурентоспроможності (ГІК), глобальному інноваційному індексі (ГІІ), індексі економіки знань (ІЕЗ), індексі спроможності до інновацій (ІСІ), а також у статистиці, яку збирають ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк й інші організації [6; 25; 27–30].

Валовий підхід у вищій освіті [2; 18; 22; 24], що використовувався в країні впродовж 20-літнього періоду її незалежності, спочатку завуалював, а потім, будучи доведеним до крайності, заблокував підвищення якості, став працювати проти неї [12; 13; 16].

Виходячи із зазначеного можна сформулювати контекстуальні (базові) причини зниження якості вищої освіти в Україні.

По-перше, частка видатків на дослідження і розробки в загальному обсязі фінансування діяльності вищої школи є критично незначною (менше 3,0 %, що

на порядок гірше, ніж у середньому по країнах ОЕСР), а також малою (6,3 %) порівняно з фінансуванням інших секторів (академічного, галузевого і навіть заводського) наукової та науково-технічної діяльності [6; 14–16; 18; 22; 24]. До того ж, загальний обсяг фінансування наукової і науково-технічної діяльності в 2011 р. у країні безпрецедентно знизився до 0,73 % від валового внутрішнього продукту (за законом має бути не менше 1,7 %) [6]. Як результат, низькою залишається ефективність підготовки в аспірантурі (випуск із захистом 26 % у 2011 р.) і докторантури (29 %) [6, с. 52]. Наслідком відчуження досліджень і розробок від вищої школи став домінуючим так званий суто навчальний тип закладів, на кшталт, звичайних професійних шкіл. Цей тип підтримується і на рівні державного замовлення, за яким у розрахунку вартості підготовки фахівця по суті не передбачається адекватне фінансування досліджень і розробок.

По-друге, помітно впала конкурентоспроможність заробітної плати науково-педагогічних працівників, що не дає змоги залучити й утримати в університетах найкращих інтелектуально-творчих представників нації, не говорячи вже про запрошення талановитих викладачів із-за кордону, розвивати наукові школи, а до того ж, призвело до втрати молоддю інтересу до науково-педагогічної кар'єри. Крім того, незадовільною є структура навантаження науково-педагогічних працівників, які на 80 % зайняті навчальною і лише на 20 % дослідницькою діяльністю. Натомість у провідних університетах США ця пропорція має зворотні характеристики, як 40 і 60 % відповідно [6, с. 53].

По-третє, занижено поріг інтелектуальної селекції вступників до вищої школи через надмірний обсяг ліцензованих місць у ній, що в кілька разів перевищує чисельність наявної молоді відповідного вступу віку (у 2012 р. на 2,4 млн. місць фактично претендували 620 тис. осіб). За таких обставин чимало закладів приймають будь-яких абітурієнтів, які задовольняють щонайменшим вступним вимогам, часто із середнім балом сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання на крайній межі (124–125 балів) дозволеного вступу [3; 7; 22; 24].

По-четверте, інституційна та інфраструктурна неспроможність частини вищих навчальних закладів, особливо їхніх позабазових підрозділів, не дають змоги забезпечити «концентрацію інтелекту та ресурсу» [8]. Наприклад, пересічно приватні заклади III і IV рівнів акредитації (а їх 107) мають невелику кількість студентів – 2,1 тис., та відповідний річний бюджет, що не дає змоги розвивати власну матеріально-технічну та інформаційно-технологічну базу. До того ж, слабкі заклади з низькою репутацією з метою залучення абітурієнтів змушені демпфінгувати ціни за надання освітніх послуг за контрактом, знижуючи їх до 320 дол. США (за паритетом купівельної спроможності) на рік, зокрема ігноруючи витрати на наукову і науково-технічну діяльність [7; 10; 18].

По-п'яте, це – нерозвиненість механізмів, несформованість культури зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, зокрема на основі дослідницько-інноваційної діяльності, та, що головне, відсутність у вищої школи помітної мотивації до цього. Тут на заваді стає традиційний процесний підхід до навчання, супротив утвердженню результатної (компетентнісної) освітньої парадигми, без якої неможливо досягти вимірюваної якості підготовки, запровадити ефективні критерії і процедури організації навчання та оцінювання його кінцевого продукту. Водночас у межах Болонського процесу, до якого Україна приєдналася у 2005 р., саме в цьому році схвалено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Дублінські дескриптори для опису кваліфікаційних рівнів, а також Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Ці документи разом з рекомендаціями проекту Тюнінг, започаткованого Європейською Комісією у 2000 р., Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя, прийнятою у 2008 р., чинять остаточний вибір на користь результатного (компетентнісно-кваліфікаційного) підходу [17; 21; 26; 32–34; 36; 39].

Таким чином, розв'язання проблеми якості вищої освіти передбачає широкий комплекс відповідних дій. Насамперед йдеться про збалансування

кількісних параметрів і обсягу ресурсної підтримки діяльності, включаючи дослідницько-інноваційну, досягнення ними необхідної критичної величини, передовсім шляхом інституційної концентрації та запровадження справжніх конкурсних засад у відборі викладачів і студентів [12; 13; 16].

Тут потрібна сильна і послідовна, комплексна державна політика, зокрема, в перспективному прогнозуванні та практичному проектуванні національної вищої школи на потужній дослідницько-інноваційній основі, беручи до уваги, що вища школа за своєю сутністю покликана готувати фахівців розвитку, а не рутинної експлуатації.

Відтак, особливо важливою є така контекстуальна умова для якісної підготовки, як належним чином розвинуті дослідження і розробки в закладах, широке запровадження навчання через дослідження за необхідності готувати фахівців дослідницько-інноваційного типу. Відповідні показники і критерії мають бути закладені в ліцензійні та акредитаційні вимоги, у розрахунки вартості підготовки фахівців з вищою освітою, а також в положення про надання закладам статусів національного або дослідницького. Адже випускники вищої школи повинні бути готові не тільки забезпечувати функціонування, підтримання досягнутого, а й, що принципово важливо, вдосконалювати, модернізувати, розвивати (у певних випадках революційно) наявну практику. З огляду на забезпечення навчання через дослідження доцільно узгодити, об'єднати переліки освітніх і наукових галузей та спеціальностей в єдиний наскрізний перелік.

По суті новою справою для вищої школи України є створення в кожному закладі структур і процедур з внутрішнього забезпечення якості підготовки фахівців [16; 21; 34]. Між іншим, такі органи мають дбати про наведення комплексних переконливих, відкритих і доступних доказів якості вищої освіти, що надається в закладі, для всіх зацікавлених сторін, зрозуміло, і в частині навчання через дослідження.

Що стосується останнього, то підвищення ролі та розширення місця його у вищій освіті – закономірна тенденція. Маючи своєю основою здатність до самостійного навчання, що формується у середній школі, освіта через дослідження, справді, як зазначалося вище, стає провідною і невід’ємною у вищій школі. Цей тип освіти має свої специфічні перевірені практикою методи оцінювання, які полягають у наступному [23].

По-перше, в основі оцінювання – підготовка, експертиза та публічний захист дослідницько-інноваційної кваліфікаційної роботи (дисертації, дипломної роботи, дипломного проекту тощо), яка виконується згідно з вимогами до рівня (циклу, етапу) вищої освіти, які, у свою чергу, характеризуються описами кваліфікаційних рівнів у термінах компетентностей (навчальних результатів) згідно з НРК.

У таблиці наведені узагальнені описи кваліфікаційних рівнів НРК та дослідницько-інноваційні компоненти відповідних кваліфікаційних вимог.

Таблиця.

**Узагальнені описи кваліфікаційних рівнів, що ідентифікуються
з вищою освітою, та їх дослідницько-інноваційні компоненти
за Національною рамкою кваліфікацій**

<i>Кваліфікаційний рівень</i>	<i>Узагальнений опис кваліфікаційного рівня</i>	<i>Дослідницько-інноваційна складова узагальненого опису кваліфікаційного рівня</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
5 (п’ятий) – рівень молодшого спеціаліста	Здатність розв’язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов	... передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов

Закінчення табл.

1	2	3
6 (шостий) – рівень бакалавра	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов	... передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов
7 (сьомий) – рівень спеціаліста, магістра	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	... передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог
8 (восьмий) – рівень кандидата наук	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	... розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
9 (дев'ятий) – рівень доктора наук	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій	... визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій

З таблиці видно, що 5-й кваліфікаційний рівень лише опосередковано і фрагментарно передбачає здійснення елементарної дослідницько-інноваційної діяльності в процесі підготовки фахівця. На 6-му рівні дослідницько-інноваційна складова підготовки залишається переважно опосередкованою, однак «передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки». Натомість опанування 7-го рівня потребує безпосереднього «проведення досліджень та/або здійснення інновацій», що має бути забезпечено в навчальному процесі. Рівні 8 і 9 по суті повністю базуються на дослідженнях і інноваціях, реалізація яких повинна відбутися в процесі здобуття вищої освіти

цих рівнів. Отже, роль навчання через дослідження зростає від 5-го до 8-го і 9-го рівнів, і якраз ним визначається сутність підготовки на останніх двох рівнях.

По-друге, результати дослідницько-інноваційної діяльності в процесі здобуття найвищих кваліфікацій вищої освіти піддаються обов'язковому оприлюдненню та незалежній фаховій експертизі. Це відбувається під час як публікації статей у рецензованих і реферованих наукових фахових виданнях із суттєвим імпаکت-фактором, виступів з доповідями і повідомленнями на міжнародних науково-комунікаційних заходах (конференціях, симпозіумах, семінарах тощо), так і публічного захисту дисертаційної (кваліфікаційної) роботи в колегіальних експертних органах – спеціалізованих учених радах.

По-третє, фаховими екзаменаційними комісіями на кваліфікаційних екзаменах оцінюється опанування необхідних міждисциплінарних і спеціалізованих знань, передових теорій і дослідницьких методів.

Ці основні методи оцінювання сформованості дослідницько-інноваційної компоненти кваліфікації вищої освіти відповідають вазі кожного з базових показників (якість викладання – 30 %, досліджень – 30 % і публікацій – 30 % за рейтингом «Таймс»), що визначають клас університету. У роботі [11] показано, що рівні викладання і досліджень виявляють наближену до дуже сильної кореляцію з місцями закладів у їх переліку з 30-ти найкращих за зазначеним рейтингом, а за рівнем публікацій (цитовання) – сильну кореляцію. Але всі ці складові, включаючи викладання, значною мірою залежать від розвитку науково-інноваційного контексту і контенту в закладі, відповідної наукової кваліфікації викладацького персоналу.

Таким чином, вища освіта значною мірою передбачає навчання через дослідження, яке є з огляду на результативність слід визнати найбільш ефективним з-поміж навчальних методів (видів навчальної діяльності) і актуальність якого зростає з підвищенням кваліфікаційного рівня (особливо важливе і незамінне воно для докторських ступенів). Для такого навчання склалися відповідні методи оцінювання навчальних результатів. Ці методи

передбачають підготовку, експертизу і публічний захист кваліфікаційної роботи (дисертації), оприлюднення отриманих дослідницько-інноваційних результатів у рецензованих і реферованих фахових виданнях із суттєвим імпаکت-фактором, на міжнародних науково-комунікаційних заходах, а також складання кваліфікаційних екзаменів з опанування міждисциплінарних і спеціалізованих знань, відповідних теорій і методів досліджень. Ступінь розвитку вищої освіти через дослідження корелює із ранговими позиціями перших 30-ти вищих навчальних закладів за провідним міжнародним рейтингом «Таймс».

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) [Текст] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
2. Державна статистика освіти [Текст] // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 107–125.
3. За кількістю поданих заяв цьогорічна вступна кампанія є рекордною за всі роки незалежності України [Текст] // Вища школа. – 2012. – № 9. – С. 5–6.
4. Звіт про конкурентоспроможність регіонів України 2011: назустріч економічному зростанню та процвітанню [Текст] / Фонд «Ефективне управління» за підтримки Всесвітнього економічного форуму. – К., 2011. – 198 с.
5. Звіт про конкурентоспроможність України 2010: назустріч економічному зростанню та процвітанню [Текст] / Фонд «Ефективне управління», Всесвітній економічний форум. – К. : Контора С&В, 2010. – 162 с.
6. Інноваційна та науково-технічна сфера України: Innovations, Science and Technology of Ukraine: монографія [Текст] / Б. В. Гриньов, Д. В. Чеберкус, В. С. Шовкалюк та інші; під загал. ред. Б. В. Гриньова. – К.: НТУУ «КПІ» ВПІ ВПК «Політехніка», 2012. – 88 с.
7. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.vstup.info>.
8. Кришталь О. «Ми обстоюємо новий концепт розвитку та нову термінологію – «наукова сфера» [Текст] / О. Кришталь, Н. Шульга, Т. Моїсеєва // Урядовий кур'єр. – 2012 р. – 9 черв. № 102. – С. 20.
9. Луговий В. І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта

України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.

10. *Луговий В. І.* Організаційно-економічна оптимізація доступності та якості освіти [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України / Вісник Київського національного університету технологій та дизайну: Тематичний випуск 2011, № 5 (61). – 405 с. – С. 8–17.

11. *Луговий В.І.* Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. Випуск № 70, частина І. – 276 с. – С. 3–10.

12. *Луговий В.І.* Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Геополітика України: історія і сучасність: зб. наук. пр. Вип. № 3. – Ужгород: ЗакДУ, 2010. – 372 с. – С. 235–251.

13. *Луговий В. І.* Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // [Текст] Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2011. – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції». – 408 с. – С. 201–210.

14. Наука України. Стат. зб. / Мінстат.; [авт.: В. П. Жукович, О. І. Ізотенко, Є. М. Жуйкова та ін. ; заг. кер. О. Г. Осауленка, М. В. Пітцика] – К., 1995. – 106 с.

15. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2010 : стат. зб. / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП «Інформ.-видавн. центр Держстату України», 2011. – 283 с.

16. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).

17. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-укл.: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

18. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/12 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державна служба статистики України. – К., 2012. – 219 с.

19. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство,

конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Текст]: Указ Презид. Укр. від 12 берез. 2012 р. № 187 // Уряд. кур'єр. – 2012. – 28 берез. – № 13.

20. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія [Текст] / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.

21. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Текст] / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

22. Статистичний щорічник України за 2010 рік [Текст] / Держстат України; За ред. О. Г. Осауленка; Відп. за вип. Н. П. Павленко. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2011. – 560 с.

23. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова [Текст]. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.

24. Україна у цифрах у 2011 р.: Стат. зб. [Текст] / Державна служба статистики України; За ред. О. Г. Осауленка; Відп. за вип. О. Е. Остапчук. – К.: ТОВ «Август Трейд», 2012. – 252 с.

25. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.

26. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.

27. Global Education Digest 2011: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.

28. Human Development Report, 2010. – New York, USA, 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.

29. Human Development Report, 2011. – New York, USA, 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.

30. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.

31. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.

32. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. Final Version / EHEA Ministerial Conference. Bucharest 2012 [Electronic resource]. – URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/.

33. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Electronic resource]. – URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.

34. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005 [Electronic resource]. – URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf.

35. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.

36. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

37. The Global Competitiveness Report 2012-2013 / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf.

38. THE World University Rankings 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

39. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

Владимир Луговой, Жаннета Таланова.

Высшее образование через исследования: концептуальные основы осуществления и оценивания.