

УДК 351.851

Н. Д. Шульга,

к. тех. н., доцент, директор, Державний вищий навчальний заклад

"Київський транспортно-економічний коледж" Національного транспортного університету

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

N. Shulga,

candidate of technical sciences, associate professor, Director of the State Higher Education Establishment

"Kyiv Transport and Economic College" National Transport University

THE MAIN CREATIONAL METHODS OF EDUCATIONAL POLICY: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Стаття присвячена аналізу моделей освітньої політики, які набули поширення у зарубіжних країнах і на національному ґрунті. Розглянуто особливості, виокремлено позитивні та негативні ознаки різних моделей, з'ясовано роль держави у впровадженні тієї чи іншої моделі у практику. Встановлено, що в Україні пріоритет надається моделям, які передбачають творення нових форм організації освітньої діяльності, базованих на прогнозуванні та швидкому реагуванні на виклики; трансформацію наявних інституцій, організаційних та освітніх практик відповідно до мінливих умов українського соціуму, технічне пристосування до нових обставин існування та діяльності; імітацію змін.

The article is sanctified to the analysis of models of educational politics, that got distribution in foreign countries and on national soil. are considered, The positive and negative features of different models are distinguished, role of the state in introduction of that or other model in practice is found out. It is set that in Ukraine priority gets to the models, that envisage creation of the new forms of organization of educational activity, based on prognostication and rapid reacting on calls; transformation of present institutes, organizational and educational practices in accordance to the changeable terms of Ukrainian society, technical adaptation to the new circumstances of existence and activity; imitation of changes.

Ключові слова: модель освітньої політики, держава, державна модель, ринкова модель, ліберальна модель, модель плюралістичної демократії, консервативна модель, неомарксистська модель, соціал-демократична модель, соціал-корпоративна модель, державно-патерналістська модель, неоліберальна модель.

Key words: model of educational politics, state, state model, market model, liberal model, model of pluralism democracy, conservative model, neomarcisizm model, social-democratic model, social-cooperative model, state-patternal model, neoliberation model.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ВАЖЛИВИМИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИМИ ЗАВДАННЯМИ

Соціально-економічна ситуація сучасного українського суспільства віддзеркалює пост перехідний етап його розвитку, актуалізуючи увагу до збільшення кількості кваліфікованих фахівців у різних галузях трудової діяльності, підвищення гнучкості системи освіти, винайдення оптимальних моделей державної освітньої політики, насамперед тих, які орієнтовані на активізацію ринкових механізмів у галузі освіти, широке залучення позабюджетних джерел фінансування. Тобто на часі розробка такої моделі державної освітньої політики, яка б не лише враховувала реалії нинішньої України, а й сприяла її розвитку як потужної держави з ефективною економікою і високим рівнем науково-технічного потенціалу.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Ці питання не залишаються поза увагою дослідників, які займаються аналізом і моделюванням державної політики, в тому числі й у галузі освіти.

Наприклад, Л. Хижняк, враховуючи зміни у статусі та ролі освітніх організацій (насамперед університетів), пропонує критеріями оптимальної моделі державної освітньої політики вважати:

1. Забезпечення доступності вищої освіти (вища освіта має бути доступною, а підготовлені фахівці — конкурентноздатними на ринку праці та адаптованими до соціуму; посилення процесів демократизації освітнього простору, запровадження багатокладності та варіативності освіти, її регіоналізації та відповідності європейським стандартам).

2. Сприяння справедливості розподілу освітніх можливостей у суспільстві (сприяння активності та мобільності студентів, урівноваження коштів абітурієнта та його освітніх можливостей, підтримка державою талановитої молоді).

3. Підвищення конкурентноздатності закладів освіти (відповідність Державних стандартів вищої освіти вимогам глобального світу та їх запровадження в практику, формування компетентностей, необхідних у сфері професійної діяльності, пролонгованість підтримки державною освітньою політикою цих компетентностей, зокрема, через систему неперервної освіти [9]).

Розглядаючи освітню політику як регульований державою процес ухвалення рішень щодо реалізації конституційного права громадянина на одержання освіти за врахування впливу різних суб'єктів політики, О. Власова вважає, що в основу визначення моделей освітньої політики слід покласти наявність чи відсутність, а також міру впливовості тих чи інших суб'єктів, відповідальних за проведення освітньої політики [1, с. 234].

До окреслення моделей освітньої політики, характерних для розвинених країн світу, звертаються С. Джафарова, Л. Іванкіна, І. Іванюк, А. Сбруєва, О. Скрипак та інші. Проте у переважній більшості випадків дослідники акцентують на одних моделях, залишаючи поза увагою інші. Такий підхід утруднює одержання загального уявлення про наявні в державній та освітній практиці моделей як передумови визначення найбільш прийнятних та ефективних серед них.

МЕТА СТАТТІ

Мета статті — на основі порівняльного аналізу розкрити сутнісні ознаки різних моделей освітньої політики, виявити роль держави в їх реалізації.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Звернення до наукових джерел засвідчує, що зпоміж різних моделей освітньої політики, найбільшого поширення набули такі, як: державна, ринкова, ліберальна, модель плюралістичної демократії, консервативна, немарксистська, соціал-демократична, соціал-корпоративна, державно-патерналістська, неоліберальна.

За державної моделі освітньої політики організація навчання, визначення його змісту, загалом уся система освіти безпосередньо регулюються законодавством, а також правилами державного бюджету [12].

Однак роль держави у реалізації освітньої політики не є однозначною. Так, Ф. Ван Вот виокремлює дві різнополюсні форми державного впливу на систему освіти, визначивши їх як "підтримуючу державу" та "державу, що втручається" [14]. Модель "підтримуючої держави" акцентує на наданні державою освітніх послуг. Держава бачить в освіті суспільне благо, що забезпечує високі темпи розвитку і сприяє, наприклад, залученню учнів і студентів до певних норм і цінностей. При цьому освітні заклади, не володіючи свободою вибору стратегії розвитку, яка повною мірою визначається державою, одержують від неї гарантії щодо забезпечення своєї діяльності [8].

Якщо реальний вплив держави на освіту відсутній, у силу вступає ринкова модель освітньої політики. Однак, як зазначає Л. Іванкіна [3, с. 196], більш коректно щодо освіти вести мову про поведінку, "подібну до ринкової", та наявність квазіринкових структур, оскільки не існує жодної освітньої системи, яка б повністю регулювалася ринком. Ринкові механізми не спрацьовують в освіті, по-перше, внаслідок її специфіки як форми діяльності, а, по-друге, тому, що освіта є загальним благом, в існуванні, доступності та ефективності якого зацікавлене все суспільство, а не лише окремі індивіди. До теми ринку звертаються в тих випадках, коли спостерігається подібність деяких елементів освітнього процесу ринкової системи. До ринкових елементів зазвичай зарахо-

вують ті, в яких помітна конкуренція. Наприклад: боротьба студентів за навчальні місця, зацікавленість навчальних закладів у певних студентах з огляду на можливість одержання фінансування, міра фінансування досліджень на конкурсній основі тощо [11].

На погляд О. Власової, сутність ринкової моделі освітньої політики полягає в тому, що освітня система більшою мірою регулюється фінансовим вибором споживачів, аніж політичними пріоритетами уряду, хоча помітна кількість приватних університетів і коледжів одержують державне фінансування [1, с. 234]. Результати діяльності навчального закладу за цієї моделі не пов'язані з централізованими рішеннями чи плануванням, а її оцінювання здійснюється ринком шляхом затребуваності з боку клієнтів, що виявляється не лише в обсязі одержаних навчальними закладами ресурсів, а й у їх престижності. Академічні стандарти, зміст навчальних планів мають можливість розвиватися в будь-якому напрямі залежно від реальних запитів ринку [12, с. 179].

Одним із різновидів ринкових моделей освітньої політики є ліберальна модель, яка характеризується орієнтацією роботодавця на "готового" працівника й акцентує на індивідуальній відповідальності освітнього закладу за результати навчальної діяльності та його високу мобільність як самостійного учасника ринку освітніх послуг [3]. За цієї моделі освітня політика спирається на приватну систему, тому зміст і способи реалізації освіти значною мірою детерміновані внутрішніми правилами і становищем навчальних закладів. Роль держави полягає в тому, що вона створює загальну базу й намагається не втручатися у функціонуючу роками системою закладів освіти.

Згідно з моделлю плюралістичної демократії, у сучасному буржуазному суспільстві спостерігається зникнення класів і формування різних взаємодіючих груп, які виникають унаслідок спільності тих чи інших інтересів (професійних, вікових, матеріальних, духовних, релігійних тощо). Оскільки ці інтереси позбавлені антагонізму, відносини між означеними групами також не мають антагоністичних виявів [2]. Для відображення специфічних інтересів створюються відповідні зацікавлені групи — "групи тиску" — професійні союзи, асоціації підприємців, релігійні, спортивні та культурні об'єднання. Механізм політичної влади, ухвалення урядом тих чи інших політичних рішень, у тому числі й у галузі освіти, — результат взаємодії різних політичних сил, їх конкуренції, "вільної гри", що сприяє виявленню "спільного інтересу". Кожна з цих груп впливає на формування політики, однак жодна з них не має монополії на владу. Відбувається дифузія політичної влади між урядовими та неурядовими інститутами. У такий спосіб ураховуються різні суспільні інтереси. Держава у цій моделі є лише інструментом узгодження інтересів різних груп, нейтральним арбітром між конкуруючими групами, який покликаний забезпечити переваги одних над іншими.

Моделі плюралістичної демократії властиві внутрішні суперечності й слабкі місця. Проблематичною уявляється настановлення на об'єднання всього населення в групи тиску, на їхню рівність у впливі. Хоча проголошується залучення широких верств населен-

ня у групі тиску, більшість громадян приречена на пасивну роль у політичному процесі. Тому теоретики нового плюралізму виступають, з одного боку, за відмову від концепції нейтральної держави як незалежного арбітра у конкурентній боротьбі організованих потужних груп інтересів, а з іншого — за розширення різних форм кваліфікованої політичної участі широких верств населення, які, більш ефективно контролюючи уряд та інші органи державної влади, мали б змогу врівноважувати тиск потужних та організованих груп [2].

Отже, новий плюралізм значною мірою еволюціонує в бік партисипаторної моделі демократії або демократії особистої участі, що наголошує на необхідності поєднання елементів представницької демократії на національному рівні з безпосередньою участю громадян у політичному процесі на рівні міста та громади, забезпечення більш реальної рівності політичного впливу, повернення до розуміння демократії не лише як формального засобу, процедури чи методу, а як справжньої мети суспільного устрою.

Консервативна модель освітньої політики розглядає систему освіти як засіб передачі молоді культурних цінностей. До основних її ознак належать: спрямованість діяльності освітніх закладів на збереження культурної спадщини людства у поєднанні із збереженням національної ідентичності молодого покоління; акцентування на соціальному відборі (підтримка найбільш талановитих учнів, збагачення їх знаннями і навичками, необхідними для майбутньої еліти); наголошення на важливості морального виховання і розвитку характеру як способах передачі основних культурних норм і цінностей, піднесення патріотизму та любові до своєї держави [4, с. 17—18].

Основна мета неомарксистської моделі освітньої політики полягає в підготовці представників майбутнього робітничого класу, визначенні та відборі молодих людей, які будуть відігравати різні ролі на ринку праці, а також акцентування на підготовці молодого покоління до виконання ролі користувачів продуктів економіки [4, с. 20].

У соціал-демократичній моделі освітньої політики пріоритетне значення належить соціальній рівності. Основна увага приділяється дітям із соціально незахищених родин, залученню до навчання осіб з особливими потребами, мігрантів, представників національних меншин та інших груп, які потребують додаткової допомоги і підтримки. Ця модель передбачає децентралізацію системи освіти, запровадження широкої автономії навчальних закладів з можливістю ухвалення рішень на місцевому рівні. Загалом освітня політика, що спирається на цю модель, не протистоїть ідеї приватної освіти, але не сприяє її приватизації. Прихильники цієї моделі вважають, що держава зобов'язана забезпечувати фінансування освіти. Якщо ж немає виходу і необхідно запровадити платню за навчання, соціально незахищені групи повинні одержувати від держави додаткову матеріальну допомогу.

Даючи оцінку цій моделі, не можна не погодитися з думкою І. Іванюк про те, що "більшість ідей соціал-демократів у сфері освіти виглядають привабливо. Однак

ця модель доволі коштовна і тому знаходить своє впровадження лише в економічно розвинених країнах" [4, с. 22].

Крім наведених межових моделей, існують так звані проміжні моделі, які одержали назву центральноєвропейських моделей освітньої політики, в яких підтримка і розвиток освітньої сфери становить важливу складову загальної державної політики. Водночас у цих моделях помітне місце посідають приватні вищі навчальні заклади.

До таких моделей належить, наприклад, соціально-корпоративна модель, за якої домінуючою силою є академія, держава у вигляді централізованої влади бере на себе виконання планувальної, координаційної і контрольної функцій виробництва загальної і професійної освіти "з метою зниження ризиків інвестицій в освіту для незалежних господарських суб'єктів шляхом їх об'єднання і перерозподілу між усіма суб'єктами ринку [3, с. 199]. Академія або вищі навчальні заклади розглядаються як вагома сила вироблення політики вищої освіти, а школи — сила вироблення політики середньої освіти. Специфіка цієї моделі полягає в тому, що академічні заклади об'єднуються як навколо знання, так і з приводу виробництва та передачі знання. Будь-які форми знання, в тому числі наукового, існують тому, що вони кимсь затребувані — ринком, урядом, класовою структурою чи політичною системою [1, с. 235]. При цьому освітні заклади відіграють роль агентів держави у виробленні освітніх послуг, оскільки держава делегує їм відповідні повноваження.

Соціал-корпоративну модель освітньої політики відрізняє насамперед мета, заради якої вона реалізується. Її сенс убачається не лише в забезпеченні економічного процвітання держави, а й у досягненні соціального визнання кожного громадянина, його особистісної самореалізації, а також у формуванні активної громадянської позиції. Суттєва ознака цієї моделі полягає в тому, що ідея "навчання впродовж життя" закріплюється на законодавчому рівні, розробляються стандарти підготовки вчителів для її впровадження, в тому числі, й у професійно-технічних навчальних закладах. На законодавчому рівні затверджуються також програми навчання впродовж життя для працюючих людей, зайнятих цілий день, програми дистанційного навчання [10].

Отже, в соціал-корпоративній моделі освітньої політики провідна мета пов'язана з неперервним навчанням, навчанням протягом життя. Надання переваги цій моделі передбачає розширення кола суб'єктів, які беруть участь як у її підготовці, так і в реалізації. Крім навчальних закладів, суб'єктами цієї моделі постають роботодавці та підприємства, зацікавлені в професійному зростанні своїх співробітників, наявних і майбутніх, впливові профспілки вчителів, які можуть блокувати реформи у галузі освіти. Саме ця модель виявляється найбільш адаптованою до інституційного середовища Болонського процесу.

У державно-патерналістській моделі освітньої політики традиції домінують над нововведеннями. Тут відсутнє законодавче закріплення стратегії навчання впродовж життя, однак такі питання, як освіта дорослих і навчання без відриву від виробництва, безумовно, стають предметом політичного дискурсу [1, с. 240]. За

цієї моделі більшість вищих навчальних закладів не несе ніякої відповідальності ані за якість, ані за зміст освіти. Освітні заклади, не маючи свободи вибору стратегії розвитку, повною мірою орієнтуються на державні настанови. У відповідь вони одержують від держави гарантію забезпечення своєї діяльності. Негативні наслідки державно-патерналістської моделі чітко простежуються у значному розриві між вимогами ринку праці та змістом освітнього процесу.

Нині у багатьох країнах Західної Європи у визначенні провідних напрямів формування освітньої політики значного впливу набули неоліберальні підходи у розробці її моделей. Основна їх ідея полягає в:

- обмеженні функції держави у галузі освіти;
- поширенні на сферу освіти ринкових механізмів конкуренції;
- поширенні теорій свободи вибору на освітні галузі (вибір форм освіти як один із видів вигідного обміну);
- методологічному індивідуалізмі: людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений (зацікавлена у максималізації власного блага) індивід — homo oeconomicus живе в умовах певної соціальної організації, створеної для захисту його природних прав і сприяння вигідного обміну з іншими індивідами;
- розвитку "нового менеджеризму", тобто поширення принципів і механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема на галузь освіти; трактування освітніх закладів як квазіавтономних структур малого бізнесу, що здійснюють самоуправління;
- роздержавленні освіти, приватизація освітніх послуг, їх "контрактualізація";
- трансформації форм контролю: від контролю політичного, бюрократичного до контролю ринкового, споживацького, від концентрації уваги на контролі вхідних параметрів, тобто якості вкладених ресурсів, до надання пріоритету контролю результатів, ефективності "шкільного виробництва";
- "маркетизації демократії". Поняття "рівність", "справедливість", "солідарність", які становлять основні цінності демократичного суспільства, розглядаються на економічному, а не політичному рівні. Людина — насамперед споживач, а не громадянин;
- децентралізації управління освітньою системою: передача владних повноважень і відповідальності від центру в регіони, з регіонів на місця; заохочення приватного і неформального секторів до примноження "соціального капіталу";
- "культурній реконструкції", "маркетизації суспільної свідомості", формування "підприємницького суспільства", в якому відбувається перетворення шкіл на інститути малого бізнесу, що конкурують між собою, і впровадження "курукулуму конкуренції і підприємництва" [7, с. 19; 13].

Звернення до українських реалій засвідчує, що протягом останніх десятиліть тут окреслилося три основні моделі відповіді освітньої системи на життєві виклики.

Перша модель: творення нових форм організації освітньої діяльності, базованих на прогнозуванні та швидкому реагуванні на виклики. Ця модель набула найбільшого поширення на найнижчих щаблях освітньої

ієрархії: у загальноосвітніх навчальних закладах, інших інституціях, які займаються навчально-виховною діяльністю. Прикладом реалізації цієї моделі може слугувати впровадження інноваційних методик навчання, творення освітніх інституцій нового зразка, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання, підготовка й ухвалення "галузевих" освітніх законів.

Друга модель: трансформація наявних інституцій, організаційних та освітніх практик відповідно до мінливих умов українського соціуму, технічне пристосування до нових обставин існування та діяльності. Ця модель застосовується на всіх щаблях освітньої системи — від школи до Міністерства освіти і науки. Зазвичай ця модель передбачає дію навздогін: вона не орієнтована на прогноз і моделювання проблеми, а швидше є спонтанною реакцією на її виникнення. Прикладом реалізації цієї моделі можна вважати запровадження 12-бальної системи оцінювання знань учнів, спроби впровадження автономії університетів, внесення змін у систему навчального книговидання, розробку і впровадження стандартів середньої освіти.

Третя модель: імітація змін, також наявна на всіх рівнях освітньої системи, але у зворотній пропорції: більше на вищих щаблях, менше — на рівні освітньої інституції, яка має безпосередній контакт із споживачем освітніх послуг. Прикладом її запровадження може бути розробка Національної доктрини розвитку освіти, принципів Болонського процесу [5].

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що сучасні світоглядно-філософські передумови посилення ефективності розробки моделей державної освітньої політики пов'язані, по-перше, з формулюванням духовних, світоглядних засад такого розвитку, що відображається в системі ідей, концепцій, у позитивній парадигмі бачення нового суспільства, яка фіксує аксіологічні положення щодо напрямів розвитку освіти; по-друге, з поважним ставленням до фундаментальних досягнень вітчизняної педагогіки та загалом до української культурної традиції. Саме у світлі цієї традиції, що "передбачає дбайливе й толерантне ставлення до кожної спільноти та кожної людини, протистоїть загальній абстрактності закону та волюнтаризму визначення напрямів перетворень, може відбутися ефективний і результативний розвиток системи освіти, включаючи її інтеграцію до світу, що глобалізується" [6]. Щоби стати полісуб'єктною, політика в галузі освіти "повинна спиратися не тільки на державні, а й на суспільні механізми управління освітою, враховувати регіональні й місцеві особливості роботи навчальних закладів, створюючи тим самим умови для свободи вибору освітніх технологій, методів, практик — умови для повноцінного розвитку кожної людської особистості, кожного громадянина України" [6]. Останнє положення передбачає відкритість освіти як державно-суспільної системи, а також перехід від патерналістської моделі до моделі взаємної відповідальності у сфері освіти, до посилення ролі всіх суб'єктів освітньої політики та їх взаємодії.

Не можна не зважати й на те, що в умовах сучасного глобалізованого світу відбувається зміна моделей освітньої політики в контексті інституційного середови-

ща Болонського процесу, учасники якого мають дотримуватися низки вимог: перехід на багаторівневу систему вищої освіти; сприяння розвитку мобільності студентів і викладачів; запровадження проекту згідно із загальноєвропейськими правилами як основу для використання досвіду загальноєвропейського співробітництва нової якості в інших галузях (наукових дослідженнях, промисловості та економіці, у суспільному та політичному партнерстві. Як наслідок, класичні моделі освітньої політики набувають нових обрисів. Їх доцільність та ефективність слід оцінювати з погляду адаптивності до загальноєвропейської моделі освітньої політики в інституційному середовищі Болонського процесу.

Література:

1. Власова О.Ю. Модели образовательной политики современных европейских государств / О.Ю. Власова // Государственное управление. Электронный вестник. — 2013. — № 41. — С. 233—247.
2. Джафарова С.А. Теория плюралистической демократии: современные подходы и основные признаки / С.А. Джафарова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5459-teorija-pljuralistichnoyi-demokratiyi-suchasni-pidhodi-ta-golovni-oznaki.html>
3. Иванкина Л.И. Проблема личности преподавателя в современном контексте образования / Л.И. Иванкина // Известия Томского политехнического университета. — 2008. — Т. 312. — № 6. — С. 195—200.
4. Иванюк І.В. Освітня політика: навч. посібник / І.В. Иванюк. — К.: Ун-т економіки та права "Крок", 2006. — 172 с.
5. Освітня політика [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://education-ua.org>
6. Пінчук Є. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегій освітньої політики / Євген Пінчук // Схід. — 2010. — № 2 (102) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www3.znannya.org.ua/node/93>
7. Сбруева А. Болонский процесс: поиски путей повышения конкурентоспособности европейского высшего образования / А. Сбруева // Путь образования. — № 1. — 2002. — С. 18—21.
8. Скрипак Е.И. Институциональная организация производства образовательных услуг: дис. ... кандидата эконом. наук: 08.00.01 / Скрипак Е.И. — Кемерово, 2003. — 190 с.
9. Хижняк Л.М. Державна освітня політика в умовах глобалізації: пошуки оптимальної моделі / Л.М. Хижняк [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/02.pdf>
10. EURYDICE. Information on Education Systems and Policies in Europe [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
11. Goedegebuure L. Higher Education Policy in International Perspective: An Overview // Higher Education Policy. An international Comparative Perspective / [ed. by L. Goedegebuure, F. Kaiser et al]. — Oxford; New York.; Seoul; Tokyo, 1991. — P. 5—6.
12. Kivinen O. Changing Higher-education Policy. Three Western models / O. Kivinen, R. Rinne // Prospects

— Quarterly Review of Education. — 1991. — Vol. 21. — No 3. — P. 177—186 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh190>

13. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education / M. Peters. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.educa-cao.pro.br>

14. Vaught F. A. van. Governmental Strategies and Innovation in Higher Education / F. A. Van Vaught. — London, 1989. — 314 p.

References:

1. Vlasova, O. Yu. (2013), "Models of modern educational policies of European countries", *Hosudarstvennoe upravlenye. Elektronnyj vestnyk*, vol. 41, pp. 233—247.
2. Dzhafarova, S. A. (2012), "The theory of pluralist democracy: current approaches and fundamental signs", available at: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5459-teorija-pljuralistichnoyi-demokratiyi-suchasni-pidhodi-ta-golovni-oznaki.html> (Accessed 27 October 2015).
3. Yvankyna, L. Y. (2008), "The problem of the individual teacher in the modern context of education", *Yzvestiya Tomskoho polytekhnicheskoho unyversyteta*, vol. 312, no. 6, pp. 195—200.
4. Ivaniuk, I. V. (2006), *Osvitnia polityka [Education Policy]*, Un-t ekonomiky ta prava "Krok", Kyiv, Ukraine.
5. Education Policy (2015), available at: <http://education-ua.org> (Accessed 27 October 2015).
6. Pinchuk, Ye. (2010), "Ideological and philosophical preconditions of development strategies educational policy", *Skhid*, vol. 2 (102), available at: <http://www.znannya.org.ua/node/93> (Accessed 27 October 2015).
7. Sbrueva, A. (2002), "The Bologna process: the search for ways to improve the competitiveness of European higher education", *Put' obrazovaniya*, vol. 1, pp. 18-21.
8. Skrypak, E. Y. (2003), "Institutional organization of the production of educational services", *Abstract of Ph.D. dissertation*, Kemerovo, Russia.
9. Khyzhniak, L. M. (2007), "State educational policy in the context of globalization: the search for the optimal model", available at: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/02.pdf> (Accessed 27 October 2015).
10. EURYDICE (2015), "Information on Education Systems and Policies in Europe", available at: www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Accessed 27 October 2015).
11. Goedegebuure, L. and Kaiser, F. (1991), "Higher Education Policy in International Perspective: An Overview", *Higher Education Policy. An international Comparative Perspective*, Oxford, New York, Seoul, Tokyo.
12. Kivinen, O. (1991), "Changing Higher-education Policy. Three Western models", *Prospects — Quarterly Review of Education*, Vol. 21, No 3, pp. 177—186.
13. Peters, M. (2015), "Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education", available at: <http://www.educa-cao.pro.br> (Accessed 27 October 2015).
14. Van Vaught, F. A. (1989), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, London, UK.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2015 р.