

2. Зміст та структура тренінгових занять програми формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів відповідають цілям, змісту професійної освіти. Кожне заняття включає

інтерактивні технології, спрямовані на розвиток художньо-образного мислення, творчої уяви, та впливає на формування складових компонентів художньої культури майбутніх дизайнерів.

Література

1. Карпова С. М. Критерії та показники сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2012. № 7-8. С. 8–13.
2. Крицька А. М. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх дизайнерів: дис... канд. психол. наук. Київ, 2012. 289 с.
3. Макар З. Ю. Вимоги до професійних знань і вмінь сучасних фахівців сфери дизайну // Науковий вісник Чернівецького університету. 2014. № 713. С. 108–116.
4. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 420 с.
5. Фурса О. Розвиток дизайн-освіти в Україні і зарубіжжі: історико-порівняльний аспект // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 2. С. 112–124.
6. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 44–49.
7. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2007. Т. 71. С. 3–8.
8. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ, 2002. 136 с.
9. Савенко Н. І., Ковганіч Г. Г. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу: практико-орієнтований посібник. Харків, 2009. 256 с.
10. Захарова Г. И. Теория и методика психологического тренинга: уч. пос. Челябинск, 2008. 44 с.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Курлянд З. Н.
Дата надходження рукопису 26.12.2017*

Семенюк Антон Юрійович, викладач, Приватний вищий навчальний заклад «Одеський коледж комп'ютерних технологій «Сервер», Польський узвіз, 1, м. Одеса, Україна, 65026
E-mail: aus_od@meta.ua

УДК 378.091

DOI: 10.15587/2519-4984.2018.121708

ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ЩОДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

© О. Л. Фаст

Статтю присвячено вивченню європейської освітньої політики щодо управління якістю підготовки докторів філософії. Обґрунтовано управлінські підходи до забезпечення якості докторської освіти у країнах Європейського Союзу, що втілюються у рамках низки директивів та нормативно-законодавчих документів, прийняття яких заактуалізувалось включенням третього циклу вищої освіти до Болонського процесу (Зальцбурзькі Принципи, Рекомендації та ін.)

Ключові слова: докторська освіта, забезпечення якості, управління, Зальцбурзькі принципи, політика докторської освіти

1. Вступ

Імплементация Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачає запровадження трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою (бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD)). У зв'язку із цим назріла проблема оновлення змісту вищої освіти відповідно до найновіших національних та світових здобутків, забезпечення пріоритетності дослідницької та освітньої складової у процесі підготовки докторів філософії, перетворення аспірантури на ключову фору виховання наукової еліти, кадрів вищої наукової кваліфікації.

У цьому контексті особливої ваги набуває управління якістю підготовки докторів філософії на основі врахування пріоритетів освітньої політики у Європейському просторі, що дасть можливість освіті 6-го рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти ефективно конкурувати з розвиненими державами світу.

2. Літературний огляд

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці питання вироблення ефективної моделі управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів на

третьому ступені вищої освіти стають предметом наукових розвідок дедалі частіше. Методологічна рефлексія управлінських, організаційних, прикладних аспектів підготовки докторів філософії за результатами контент-аналізу наукових публікацій у міжнародних рецензованих наукових виданнях за останні десятиріччя дозволила М. Джонсу з'ясувати основні тематичні напрями розвитку докторської освіти у зарубіжному науковому дискурсі, зокрема і європейському [1].

Значною мірою тематика наукових розвідок зарубіжних авторів локалізувалась навколо проблем управління якістю докторської освіти [2], зокрема, проектування змісту підготовки науково-педагогічних кадрів [3], сприяння розвитку наукової кар'єри та соціального становлення здобувача наукового ступеня [4], якості наукового керівництва [5], професіоналізації менеджменту організаційних структур у системі докторської підготовки [6].

Очевидно, що в умовах нових глобалізаційних викликів та «етапу турбулентності» в освіті важливість цілісного і системного вивчення шляхів управління якістю докторської підготовки є беззаперечною. У цій статті ми обмежимося таким її аспектом, як аналіз європейської освітньої політики щодо забезпечення якості управління вищою освітою третього ступеню.

3. Мета і задачі дослідження

Мета проведених досліджень була – дослідити управлінські аспекти європейської освітньої політики щодо забезпечення якості підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, здійснити ретроспективний аналіз основних директивних документів, що визначають стратегії реформування докторської освіти в Європейському дослідницькому просторі.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні основні задачі:

1. Вивчити тенденції реформування докторської освіти як інтегруючої ланки між Європейським простором вищої освіти та Європейським дослідницьким простором;

2. Проаналізувати управлінські аспекти забезпечення якості докторської освіти, закладені Зальцбургськими Принципами та Рекомендаціями;

3. З'ясувати пріоритетні напрями діяльності Ради з питань докторської освіти Асоціації європейських університетів щодо реформування системи менеджменту докторської підготовки.

4. Особливості забезпечення якості докторської освіти у Європейському дослідницькому просторі

У червні 1999 року європейськими міністрами, відповідальними за вищу освіту, було погоджено необхідність створення уніфікованої структури вищої освіти в Європі, що дозволило знайти ефективне розв'язання давно визрілої ситуації, коли національні освітні моделі у зв'язку з притаманною їм самотутністю та різноманітністю ставали дедалі важче координуваними. Підписанням угоди, відомої під назвою Болонська декларація (1999), для усіх кран-учасниць унормувувались перші два цикли вищої освіти – ба-

калаврат та магістратура. Питання щодо стратегічного розвитку третього циклу вищої освіти – докторського, – залишалось відкритим.

Повноцінне інтегрування докторської освіти у Болонський процес пов'язане з Берлінською конференцією європейських міністрів (вересень, 2003), за результатами якої було узасаднено створення єдиної трициклової системи вищої освіти в Європі шляхом приєднання третього, найвищого (дослідницького) рівня [7]. До епіцентру освітньо-політичних подій третій цикл вищої освіти було віднесено цілеспрямовано, адже докторська підготовка та підтримка досліджень молодих науковців набули особливої пріоритетності і розглядалися як ресурс забезпечення зв'язку між Європейським простором вищої освіти (EHEA) та Європейським дослідницьким простором (ERA).

Віхою у поступальному, прогресивному розвитку системи підготовки наукових кадрів у межах докторського циклу вищої освіти став семінар «Докторські програми для Європейського суспільства знань», що відбувся у лютому 2005 року у Зальцбурзі, оскільки вперше проблеми саме докторської освіти стали предметом спеціальної дискусії на найвищому рівні [8]. У висновках та рекомендаціях за результатами семінару було задекларовано основні пріоритети освітньої політики Європи щодо оновлення докторської підготовки та принципи, покладені в основу цього процесу (Зальцбургські принципи). Управлінським аспектам було відведено вагому роль і чи не вперше піднято питання про необхідність професіоналізації докторської підготовки з метою забезпечення її якості. Зокрема, Зальцбургськими принципами визначено, що:

– Ядром системи підготовки наукових кадрів у межах докторського циклу вищої освіти є оригінальні наукові дослідження, що сприяють поширенню знань. Разом із тим, докторська освіта має організуватися із врахуванням вимог ринку праці, включно з позаакадемічним середовищем.

– Упровадження реформ, освітньо-політичних стратегій, менеджменту на інституційному рівні є відповідальністю вишу, який має забезпечувати якісну підготовку здобувачів докторського ступеню (PhD), сприяти розвитку їхньої кар'єри.

– Цінності різноманіття: перевагою докторських програм у Європі є їхня різноманітність (включаючи об'єднані докторати (joint doctorates)), ґрунтована на якості та ефективності освітніх практик.

– Здобувачі наукового ступеню (PhD, йому еквівалентні) за статусом є молодими дослідниками, професіоналами (а не студентами), наділеними відповідними правами.

– Ключову роль відведено інституалізації наукового керівництва та процедурі атестації здобувача наукового ступеню на основі угоди про спільну відповідальність за результати між докторантом, науковим керівником та освітньою установою.

– Досягнення «критичної маси»: залучення до досліджень талановитої молоді, диверсифікація стратегій побудови освітніх програм докторської підготовки на основі врахування різноманітності національних освітніх та наукових традицій, активізація

співпраці між освітніми інституціями на міжнародному, національному та регіональному рівнях.

– Тривалість навчання за докторськими програмами, як правило, має бути три-чотири роки.

– Сприяння інноваційній зорієнтованості докторських програм, апробації нових форм докторської підготовки, ґрунтованих на принципах міждисциплінарності, розвитку трансферних, поліфункціональних умінь здобувачів наукового ступеню.

– Зростання мобільності: у географічному, міждисциплінарному та міжгалузевому вимірах; забезпечення міжнародної співпраці між університетами та іншими партнерами.

– Забезпечення належного фінансування задля розвитку якісних освітніх докторських програм та зростання коефіцієнта успішності завершення їх докторантами.

Новим стратегічним етапом у становленні системи підготовки науково-педагогічних кадрів у європейському освітньому просторі стало створення у 2008 році Асоціацією Європейських Університетів (EUA) – провідною організацією, до складу якої входять майже дев'ятсот вишів, – Ради з питань Докторської освіти (the Council for Doctoral Education (EUA-

CDE)). За роки свого існування EUA-CDE успішно виконує місію забезпечення якості та прозорості освітніх докторських програм, а також координацію практичних кроків щодо втілення стратегії якісно нового, професійного менеджменту процесу підготовки наукових кадрів в умовах глобалізації (рис. 1).

Заходи, організовані EUA-CDE, забезпечують платформу для обміну творчим, інноваційним досвідом підготовки молодих дослідників, створення мережі для спільних досліджень проблем докторської освіти. Зокрема, у червні 2010 року в Берліні відбулась щорічна зустріч членів Ради з питань Докторської освіти, делегатами якої стали 220 учасників з 36 країн. Предметом дискусії стала проблема інтенсифікації реформи докторської освіти відповідно до Зальцбурзьких принципів 2005 року. Спільне бачення ключових пріоритетів освітньої політики ЄС щодо модернізації підготовки наукових кадрів знайшло відображення у документі «Зальцбург II. Рекомендації», який за результатами обговорення надбав європейських університетів щодо реалізації Зальцбурзьких принципів 2005 року засвідчив їхню валідність, збагативши новим глибинним контентом.

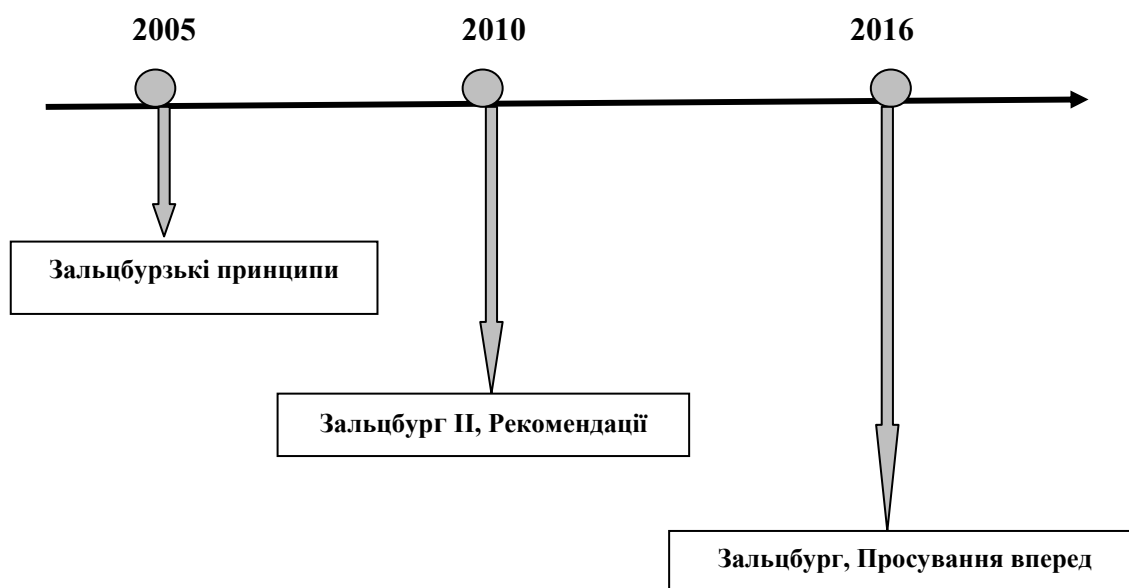


Рис. 1. Політика з питань докторської освіти Асоціації Європейських Університетів

Структура Рекомендацій 2010 року розкривається у трьох блоках:

– Основи докторської підготовки: дослідницьке середовище та якісні наукові розробки;

– Рекомендації щодо удосконалення докторської підготовки на університетському рівні;

– Освітня політика та фінансування докторських шкіл [9].

У документі наголошується, що зорієнтованість вищої освіти третього циклу на дослідження – оригінальні, інноваційні, якісні, – є головною її відмінністю від першого та другого циклів – бакалаврського, магістерського. Природно, що підходи до організації процесу докторської підготовки, а також методи, засоби мають бути відмінними від притаманних для освіти бакалаврського та магістерського ступе-

нів. Така настанова передбачає створення академічного середовища особливого типу – підтримуючого, дослідницько зорієнтованого, пронизаного цінностями істинного наукового пізнання. Реалізація цього завдання згідно з Рекомендаціями має здійснюватися шляхом структуризації докторських програм, тобто створення освітніх структур (компонентів), що сприяють індивідуалізації наукових та кар'єрних маршрутів докторантів, утверджують цінності різноманітності, унеможливають шаблонність та формальність освітнього процесу. При чому наголошується, що навчальні курси, передбачені докторською програмою, ясна річ, сприяють розвитку індивідуального потенціалу здобувача наукового ступеню, однак не є центральним компонентом структури. Пріоритетного значення набувають різноманітні форми залучення

докторантів до реальних досліджень, створення для цього належних умов, що є сферою відповідальності вищого навчального закладу.

Окрім цього, «Зальцбурзькі принципи. Рекомендації» 2010 року окреслюють ключові аспекти забезпечення якості вищої освіти третього циклу. Зокрема, конкретизовано такі питання освітнього менеджменту докторської підготовки, як: утвердження цінностей якості та різноманітності; процедури відбору та зарахування здобувачів наукових ступенів, визначення їхнього статусу; наукове керівництво; очікувані результати докторської підготовки; розвиток кар'єри; кредитна система організації навчання докторантів; якість та підзвітність наукових та професійних здобутків докторанта; інтернаціоналізація докторської підготовки.

Щодо процедури відбору докторантів, то, зокрема, йдеться, що успішність цього процесу визначається стратегічним підходом, за якого кандидат оцінюється за критеріями відповідності вимогам профілю та очікуваним результатам конкретної програми, його здатністю їх досягнути. Профілі, за якими здійснюється відбір докторантів, мають вибудовуватися із врахуванням попередніх наукових досягнень кандидата, його потенціалу для успішного опанування докторської програми. Вагомим значення надається таким критеріям, як гендерна рівність, соціальний статус та представленість різновікових категорій здобувачів наукового ступеню.

Прозорість та підзвітність процедури зарахування докторантів на навчання за докторськими програмами є відповідальністю, закріпленою інституційно за навчальним закладом або його підрозділом. Наголошується, що кадрова політика передбачає неодмінне залучення провідних фахівців-дослідників у якості експертів, а також гнучкість у відборі потенційних наукових керівників. Координування діяльності докторських шкіл має бути централізованим, що сприятиме прозорості і неухильному дотриманню єдиних вироблених критеріїв відбору докторантів.

Значну увагу приділено удосконаленню одного із ключових аспектів підготовки наукових кадрів – наукового керівництва. Чітко визначені та описані сфери відповідальності провідного наукового керівника, наукової команди, що здійснює керівництво дисертацією, здобувача наукового ступеня, докторської школи як інституції, закладу вищої освіти.

Управління якістю докторської підготовки у цьому контексті передбачає, що забезпечення професійного зростання наукових керівників, які, поза сумнівом, мають бути професіоналами-дослідниками, наділеними лідерськими та менторськими здібностями, формування культури наукового наставництва через формальне навчання чи інформальний обмін досвідом з колегами є інституційною відповідальністю та пріоритетом формування наукового потенціалу закладу вищої освіти.

Дескрипція очікуваних результатів як складова управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів у країнах ЄС унормовується у документі з огляду на цінності людиноцентризму у суспільному поступі. Зокрема, зазначається, що ключовим «продуктом», результатом докторської освіти є покоління

молодих дослідників (англ. *the early stage researchers*) та їхній внесок у розвиток суспільства – нові знання, компетентності та вміння, відкритість новому досвіду та здатність навчатись протягом життя. Результати досліджень молодих науковців мають відповідати вимогам щодо оригінальності та оцінюватися науковою спільнотою.

Щодо оцінювання результатів засвоєння змісту докторських програм «Зальцбурзькими принципами» 2010 року визначено, що використання кредитно-трансферної системи не є обов'язковим з огляду на неможливість імплементації в оцінюванні дослідницького компонента докторських програм. Оцінювання освітнього компонента за кредитною системою теж не є однозначним і застосовується переважно у крос-інституційних (об'єднаних) докторських програмах. Відмічено, що якість докторської освіти визначається створенням дослідницького середовища, основою якого є ентузіазм, допитливість, творчість молодих дослідників, але аж ніяк не мотивація накопичення навчальних кредитів. Забезпечення якості докторської освіти, як зазначається, має ґрунтуватися на незалежному оцінюванні колег (англ. *peerreview*) та враховувати специфіку кожної галузі знань, спеціальності [9].

Одним із ключових механізмів, що сприятимуть якості докторської освіти, визначено її інтернаціоналізацію. Зауважимо, що процеси інтернаціоналізації у контексті управління вищою освітою третього циклу інтерпретуються неоднозначно. Семантичне поле, зокрема, включає такі рівні: *інтернаціоналізація локальна* (англ. *internationalisationathome*) – створення міжнародного профілю навчального закладу: іноземні студенти, викладацький персонал, запрошені вчені-лектори, наукові заходи з міжнародною участю тощо); *спільні докторські програми* (англ. *collaborative doctoral programmes*), що передбачають індивідуальну мобільність (наприклад, *co-tutelle*) та спільну відповідальність інституцій-партнерів; *міжнародні об'єднані докторські програми* (англ. *joint doctoral programmes*), ґрунтовані на спільно вироблених інтегрованих навчальних планах підготовки докторантів, створенні спільних (об'єднаних) комісій для розгляду та оцінки дисертацій та присудження єдиного наукового ступеню (англ. *the joint degree*). Вибір серед альтернативних моделей інтернаціоналізації має узгоджуватися із стратегією розвитку дослідницького потенціалу як конкретної інституції, так і з врахуванням персональних наукових інтересів здобувачів наукового ступеню.

Тут доречно навести дані Міжнародної класифікації стандартів освіти (МКСО) за рівнями (International Standard Classification of Education levels), розробленої під егідою ЮНЕСКО [2]. Розподіл іноземних та інтернаціональних студентів за рівнями вищої освіти є нерівномірним у глобальному вимірі (рис. 2). Статистичні дані за 2012-2013 академічний рік засвідчили, що контингент здобувачів третього рівня вищої освіти (еквівалентного докторському рівню) є інтернаціональним у порівнянні з бакалаврським та магістерським рівнями вищої освіти. На рис. 2 розміщено показники дванадцяти країн,

що очолюють рейтинг МКСО за критерієм мобільності студентів. Серед 37 країн, представлених у рейтингу, за кількістю іноземних та інтернаціональних студентів на усіх рівнях вищої освіти лідирує Люксембург. Зокрема, у ВНЗ Люксембурга частка іноземних студентів, що здобувають диплом, еквівалентний магістру, становить 67 %, докторського рівня – 84 %. Варто відзначити, що суттєве переважання частки іноземних студентів на третьому рівні вищої освіти є тенденцією, характерною для переважної більшості країн світу (Люксембург, Швейцарія, Нова Зеландія, Сполучене Королівство, Нідерланди, Бельгія, Австралія, Ірландія, США, Канада, Франція, Японія та ін.), за винятком декількох (Австралія, Угорщина, Німеччина, Чилі, Польща, Чеська Республіка, Корея, Ізраїль, Туреччина, Китай), в яких показники представленості інтернаціональних та іноземних студентів є вищими на магістерському рівні освіти.

ти. Згідно з даними МКСО, у країнах ЄС показники представленості іноземних студентів за рівнями вищої освіти є найнижчими у Польщі: 2 % студентів здобувають диплом, еквівалентний бакалавру, 3 % – навчаються за магістерськими програмами чи їм еквівалентними.

На докторському рівні частка іноземних та інтернаціональних студентів у ВНЗ Польщі не є статистично значущою і складає менше 1 %. Для порівняння, аналогічний показник у інших країнах ЄС становить: Іспанія – 16 %, Португалія – 15 %, Чеська Республіка – 13 %, Італія – 13 %, Словацька Республіка – 8 %, Словенія – 7 %, Угорщина – 7 %, Естонія – 7 %, Німеччина – 7 %, Латвія – 6 %. У цілому ж прослідковується тенденція стрімкого зростання частки іноземних та інтернаціональних студентів на саме третьому, докторському рівні вищої освіти у переважній більшості країн світу.

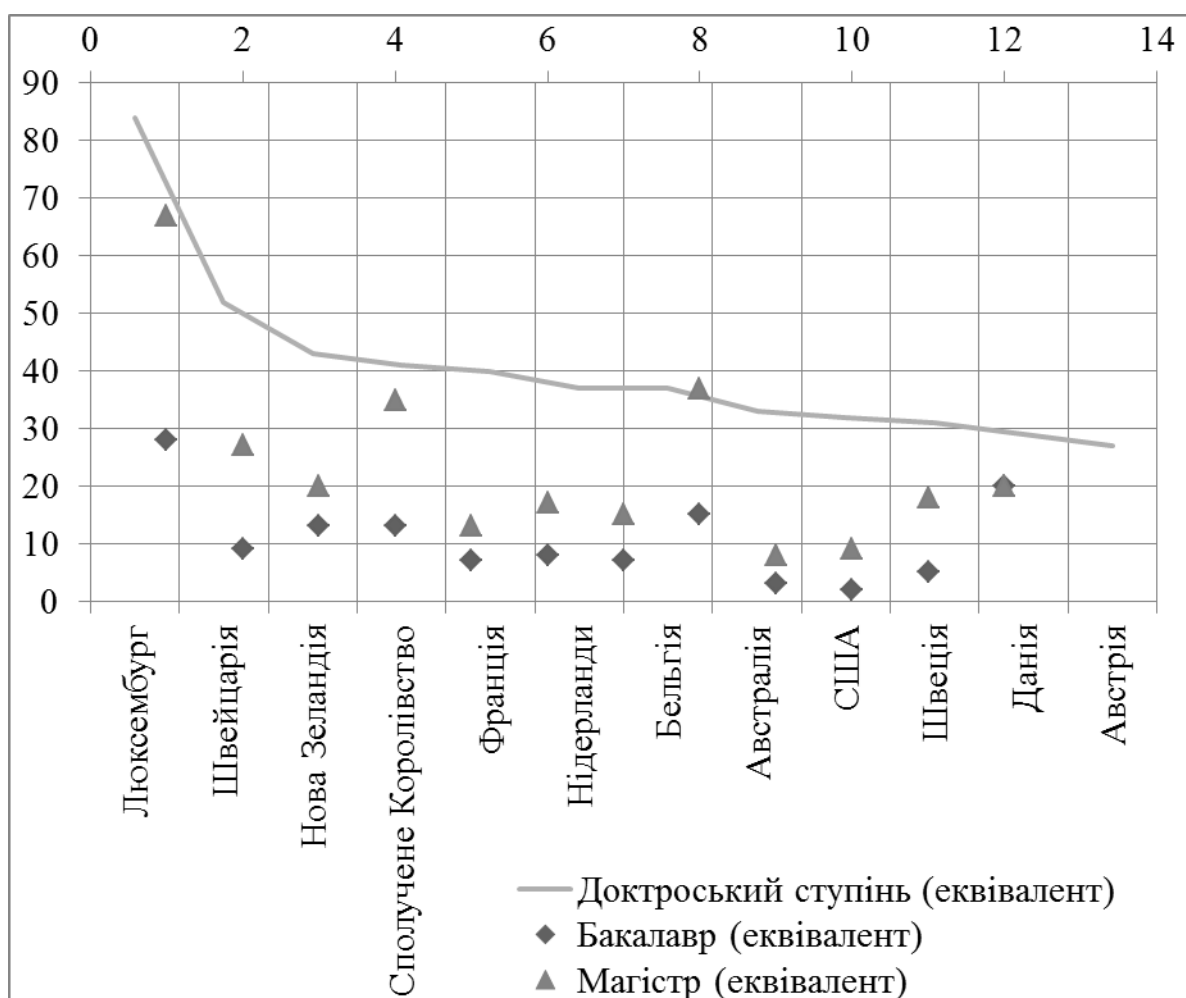


Рис. 2. Мобільність студентів у тривірневій системі вищої освіти (% співвідношення іноземних та інтернаціональних студентів до загальної кількості, 2012/13 академічний рік) [2]

5. Результати дослідження

Європейські університети подолали довгий шлях реформ задля забезпечення якості докторської освіти на інституційному рівні. Однак, із посиленням тенденцій глобалізації суспільства, економіки, стрімкого розвитку технологій з'являються нові виклики щодо реалізації потенціалу Зальцбургських Принципів та Рекомендацій сповна. У зв'язку з цим Радою з пи-

тань докторської освіти Асоціації європейських університетів (EUA-CDE) було ініційовано обговорення питань забезпечення якості вищої освіти третього ступеню із врахуванням нових соціально-економічних реалій (Мюнхен, 2015). За результатами Мюнхенської зустрічі було опубліковано директивний документ «Докторська освіта – Зальцбург. Просування вперед» [10], в якому наголошується на важливос-

ті професійного менеджменту докторською освітою на основі врахування викликів, притаманних суспільству майбутнього. Серед останніх, зокрема, виділено такі: цифрові технології сприятимуть розвитку відкритості досліджень, освіти та соціальних медіа; необхідність вироблення стандартів докторської підготовки та етики наукової праці стають особливо актуальними; глобалізація наукових досліджень.

6. Висновки

1. Серед основних тенденцій реформування докторської освіти як інтегруючої ланки між Європейським простором вищої освіти та Європейським дослідницьким простором слід виокремити такі: інтернаціоналізація наукових досліджень, підтримка професійної кар'єри молодих науковців, сприяння відкритості наукових досліджень через використання потенціалу цифрових технологій, утвердження етичних цінностей та культури наукової праці.

2. Управлінські аспекти забезпечення якості докторської освіти, закладені Зальцбурзькими Принципами та Рекомендаціями, на інституційному рівні реалізуються Радою з питань докторської освіти Асоціації європейських університетів на основі сис-

темного моніторингу та оцінки якості університетських та позауніверситетських практик, співпраці з державними органами з питань докторської освіти на національних рівнях.

3. Пріоритетні напрями діяльності Ради з питань докторської освіти Асоціації європейських університетів щодо реформування системи менеджменту докторської підготовки включає перегляд підходів, рекомендацій, директивів задля підготовки покоління молодих науковців, що працюватимуть в дослідницьких середовищах, суттєво відмінних від середовищ, звичних для їхніх наукових керівників. Управлінські підходи за вертикаллю «зверху – вниз» з притаманною жорсткою регламентацією та суворими правилами чи обов'язкові освітні курси для аспірантів не здатні забезпечити відкритість та прозорість досліджень. Лише культура відкритого і критичного дослідження може сприяти цьому, а її утвердження у процесі докторської підготовки є пріоритетним для Європейського освітнього простору та надважливим завданням для реформування вітчизняної системи управління якістю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Література

1. Jones M. Issues in Doctoral studies – Forty years of journal discussion: where have we been and where are we going? // International Journal of Doctoral Studies. 2013. Vol. 8, Issue 6. P. 83–104. doi: 10.28945/1871
2. European University Association. The EUA Council for Doctoral Education: Current and future challenges for Doctoral Education in Europe. 25 May 2017. Ljubljana, Slovenia, 2017. URL: <https://www.uni-lj.si/mma/.../2017060508512228/> (Last accessed: 10.12.2017)
3. Exploring Student Success in a Doctoral Program: The Power of Mentorship and Research Engagement / Gisemba Bagaka's J. et. al. // International Journal of Doctoral Studies. 2015. Vol. 10. P. 323–342. doi: 10.28945/2291
4. Szadkowski K. The Long Shadow of Doctoral Candidate Status. Case Study // Social Work & Society. 2014. Vol. 12, Issue 2. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-61> (Last accessed: 11.12.2017).
5. Gatfield T. An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications // Journal of Higher Education Policy and Management. 2005. Vol. 27, Issue 3. P. 311–325. doi: 10.1080/13600800500283585
6. Hyatt L., Williams P. E. 21st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty // Innovative Higher Education. 2011. Vol. 36, Issue 1. P. 53–66. doi: 10.1007/s10755-010-9157-5
7. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin, 2003. URL: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf> (Last accessed: 30.10.2017)
8. Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3–5 February 2005). Salzburg, 2005. URL: <http://orpheus-med.org/images/stories/documents/Salzburg%20Conclusions.pdf> (Last accessed: 10.12.2017)
9. European University Association. Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. Brussels, 2010. URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations (Last accessed: 10.12.2017)
10. European University Association. Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and New Challenges. 2016. URL: <http://www.eua.be/activities-services/cde/the-shape-things-to-come.aspx> (Last accessed: 10.12.2017)

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Семенов О. М.
Дата надходження рукопису 25.12.2017*

Фаст Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, Україна, 43025
E-mail: olhafast.ua@gmail.com