

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПРИРОДНИЧИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи

КУНДЕРЕНКО Іван Вікторович

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття кваліфікації магістра з управління навчальним закладом

на тему:

**«УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЯКОСТІ НАДАННЯ
ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ЗАКЛАДАХ
ОСВІТИ УКРАЇНИ»**

Галузь знань 07 «Управління та адміністрування»

Спеціальність 073 «Менеджмент»

Освітня програма «Управління навчальним закладом»

Науковий керівник: доцент, к. пед. н.

Оксенюк Оксана Володимирівна

Національна шкала _____

Кількість балів ____ Оцінка ECTS ____

Рівне – 2021

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АБІУ – Асоціація біблійних інститутів України.

ВСЦ ЄХБ – Всеукраїнський союз церков Євангельських християн-баптистів.

ГО «ЄАТА» – Громадська організація «Євангельська акредитаційна теологічна асоціація» (*Примітка: попередня назва була Євро-азійська акредитаційна асоціація, відтак у російськомовній літературі вживається скорочення ЕААА*).

КБС – Київська богословська семінарія.

КХУ – Київський християнський університет.

НРК – Національні рамки кваліфікацій.

ОБС – Одеська богословська семінарія.

ПВНЗ – Приватний вищий навчальний заклад.

РіРБК – Рівненський регіональний біблійний коледж.

ТХІ – Таврійський християнський інститут.

УБТС – Українська баптистська теологічна семінарія.

УЦХВС – Українські церкви християн віри євангельської.

АВНЕ – Association for Biblical Higher Education (*Асоціація біблійної вищої освіти*).

АСТЕА – Association for Christian Theological Education in Africa (*Асоціація християнської теологічної освіти в Африці*).

АЕТАЛ – Association for Evangelical Theological Education in Latin America (*Асоціація євангельської теологічної освіти в Латинській Америці*).

АТА – Asia Theological Association (*Азійська теологічна асоціація*).

СЕТА – Caribbean Evangelical Theological Association (*Карибська євангельська теологічна асоціація*).

ЕСТЕ – European Council for Theological Education (*Європейська рада теологічної освіти*).

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (застаріла назва англійською European Network for Quality Assurance in Higher Education) (*Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті*).

EQAR – *European Quality Assurance Register* for Higher Education (*Європейський реєстр забезпечення якості*).

ICETE – International Council for Evangelical Theological Education (*Міжнародна Рада Євангельської Теологічної освіти*).

MENATE – Middle East-North Africa Association for Theological Education (*Середньо-східна та Північно-Африканська асоціація теологічної освіти*).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. УПРАВЛІНСЬКІ СТАНДАРТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	13
1.1. Вивчення поняття освітньої послуги у системі забезпечення якості освіти	13
1.2. Внутрішні та зовнішні стандарти визначення якості освітніх послуг	29
1.3. Управлінський аспект забезпечення якості надання освітніх послуг	36
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	45
РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ	47
2.1. Досягнення ГО «ЄАТА» щодо розвитку стандартів якості освіти у протестантських закладах освіти України	47
2.1.1. Вплив Болонського процесу на формування закладів духовної освіти протестантських конфесій України	58
2.1.2. Офіційне визнання спеціальності «Богослов'я».....	63
2.2. Сучасний стан розвитку протестантських закладів освіти в Україні	70
2.3. Специфіка ліцензування Таврійського Християнського Інституту	83
2.4. Діяльність Київської богословської семінарії щодо забезпечення якості надання освітніх послуг	86
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	90
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	92
3.1. Перспективи розвитку ГО «ЄАТА».....	92

3.2. Моделювання розвитку духовних ЗВО у протестантських конфесіях України	102
3.3. Пропозиції щодо вдосконалення управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти.....	109
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	113
ВИСНОВКИ.....	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	118
ДОДАТКИ.....	134

ВСТУП

Актуальність теми. Забезпечення якості освіти є одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти України. Тому великого значення набуває вивчення різних моделей забезпечення якості освіти та управління якістю у закладах освіти. Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що дослідники систематично звертали увагу на певні аспекти управління системою якості надання освітніх послуг. Зокрема, Т. Яшук [98] класифікувала різні підходи до визначення поняття «освітня послуга»; Б. Дерев'янку [19] наголошував на проблемі термінотворення сполук «освітня послуга» порівняно з «послугою у сфері освіти»; Ю. Романенко [76] виокремив рівні оцінювання освітнього процесу та зіставив їх зі спробами оцінювання якості освіти; С. Сисоєва [79] наголосила на постійній трансформації терміну «освіта» від синонімічного застосування з поняттям «виховання» до значення, пов'язаного з навчанням та формувальним впливом на особистість; Н. Хворостяна [91] та М. Великжаніна [91] виділили можливість окремої оцінки чинників, які в сукупності складають предмет «якості освіти»; О. Ляшенко [49] приділив увагу багатовимірності методологічного поняття освіти та пов'язав це з соціальними явищами, тощо. З огляду на те, що духовні ЗВО в незалежній Україні на перших етапах свого існування користувались американськими стандартами, варто зазначити, що серед нечисленних вітчизняних науковців, які вивчали освітній досвід США, варто відзначити О. Калініну [34], яка захистила кандидатську дисертацію з цієї теми, більшість інших вчених вивчають європейський досвід, зокрема на цьому зосереджені студії О. Горпинич [16], А. Завгороднього, Н. Максимчука, В. Салова [16], Х. Себкової, Н. Сухової, Ю. Якименка.

Серед інших дослідників, які приділяють увагу проблематиці духовної освіти, можна назвати Р. Соловій (перший в Україні, хто здобув науковий ступінь доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.14 – «Богослов'я»), у сферу його наукових інтересів входить сучасне протестантське богослов'я, християнство постмодерну й емергентна церква. В. Синій [78] (ректор

Таврійського Християнського Інституту, першого із протестантських закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), що отримав ліцензію МОН України) приділяє увагу місійному покликанню богословської освіти. О. Панич [66; 67], чинний експерт директорату вищої освіти при МОН України, розглядає широкий спектр проблем вищої освіти в цілому та у ЗВО, створеними протестантськими деномінаціями. М. Мокієнко [53] розглядає взаємодію однієї з чисельних протестантських конфесій із українським суспільством, А. Денисенко [18] у дисертаційній роботі аналізує теологію визволення та взаємодію вірян-протестантів із українським суспільством. О. Дятлик [26] досліджує впровадження спеціальності «Богослов'я» в освітній простір України. Ю. Решетніков вивчає стан сучасної духовної освіти в Україні. В. Хромець досліджує історію становлення духовної освіти в Україні. Ю. Чорноморець простежує питання конфесійного викладання богослов'я у світських ЗВО. На противагу йому, Ю. Вестель [7] застерігає проти викладання конфесійного богослов'я у світських ЗВО. Англомовний дослідник П. Гланзер [121] встановлює факт впливу протестантизму на заснування та діяльність університетів в Європі та Північній Америці.

Проте, поза увагою вказаних досліджень залишилася наявна модель забезпечення якості освіти та управління якістю освіти у протестантських закладах освіти України, які створили власну незалежну акредитаційну агенцію забезпечення якості освіти. Саме це й зумовило актуальність теми магістерського дослідження.

Також здійснене дослідження управління забезпечення якості освіти закладів вищої освіти в цілому та протестантських закладів вищої освіти зокрема дало змогу виокремити суперечності, які недостатньо висвітлені у науковій літературі:

- задекларований вектор розвитку освіти України, з одного боку, зумовлює потребу в застосуванні закордонного досвіду в Україні для підвищення якості освіти, а з іншого – простежується недостатня

кількість досліджень зазначеної проблеми та непослідовність впровадження цих кроків в Україні;

- традиційні підходи до управління забезпечення якості освіти, не зважаючи на освітні реформи, не завжди відповідають сучасним ринковим вимогам;
- технології управління якістю вищої освіти в цілому залишаються недосконалими та не відповідають вимогам гарантованої якості освіти (яку кожен зі стейкхолдерів освіти розглядає по-своєму).

Мета дослідження: розкрити специфіку управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України задля імплементації впровадженої ними моделі зовнішньої оцінки якості освіти у духовні ЗВО України.

Мета зумовила наступні **завдання** магістерської роботи:

1. здійснити теоретичний аналіз наукової літератури й інформації освітніх електронних ресурсів за темою дослідження;
2. провести структурно-понятійний аналіз основних управлінських стандартів забезпечення якості освітніх послуг;
3. виконати ретроспективний огляд механізмів управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти незалежної України;
4. проаналізувати організаційні особливості управління системою якості надання освітніх послуг у духовних закладах освіти (на прикладі діяльності Громадської організації «Євангельська Акредитаційна теологічна асоціація» (надалі – ГО «ЄАТА») та ін.);
5. виявити основні тенденції розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України;
6. розробити моделі управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України;
7. запропонувати перспективні напрями розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у ГО «ЄАТА» та духовних ЗВО.

Об'єкт дослідження: система якості надання освітніх послуг у закладах освіти сучасної України.

Предмет дослідження: особливості управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України.

Теоретико-методологічна основа дослідження. У процесі написання роботи були застосовані наступні методологічні підходи та наукові методи дослідження:

Для розділу 1 (теоретико-методологічного) був застосований аналітичний підхід наявних теорій та термінології. Вибір наукових методів зумовлений основними напрямками магістерського дослідження. Для першого розділу ставилось наступне завдання: добірка сучасних різнобічних джерел для закладення теоретичних основ із метою побудови подальших управлінських інструментів і механізмів, тому були використані наступні наукові методи: семантичний (у питаннях термінотворення); типологізації (для виокремлення історичних та сучасних типів богословської освіти).

Для розділу 2 (дослідницько-аналітичного), з огляду на те, що об'єкт та предмет магістерської роботи певною мірою пов'язаний із релігієзнавством, провідними принципами були: (1) принцип світоглядної нейтральності (зумовлений науковими традиціями академічного релігієзнавства), (2) принцип історизму, оскільки в роботі робиться історичний (ретроспективний) аналіз фактів та подій, які закладали основи сучасного стану якості освіти в духовних ЗВО, (3) дескриптивний (або описовий) підхід. Вибір наукових методів зумовлений основними напрямками магістерського дослідження. Для другого розділу ставилось наступне завдання: аналіз сучасного стану та можливостей духовних ЗВО, створених протестантами. Це зумовило використання наступних наукових методів: хронологічний (у розділі розглядається історична послідовність розвитку наступного: спеціальності «Богослов'я», діяльності ГО «ЄАТА», становлення особливостей нормативно-правових актів України стосовно духовної освіти); каузальний (у розділі розглядаються причини двох джерел здобуття богословської освіти в Україні); історичний (із метою

встановлення упередженого ставлення до духовної освіти, сформованого в радянську епоху). Емпіричними способами здобування даних були: здійснене анонімне онлайн-опитування пасторів протестантських громад, в якому взяли участь понад 150 пасторів, а також було проведено 8 опитувальних бесід-інтерв'ю з провідними педагогами в духовних протестантських ЗВО.

Розділ 3 (проектно-рекомендаційний) походить із парадигми та спостережень двох попередніх розділів та містить у собі власну розробку у вигляді моделей розвитку на основі отриманих емпіричних даних.

Наукова новизна магістерської роботи: *уперше:* проведено термінологічний аналіз наукового застосування поняття «духовна освіта» та виявлено ознаки маркування; підтверджено неузгодженість між дослідниками-релігієзнавцями в оцінці феномену «антиінтелектуалізму» в середовищі протестантських громад; доведено важливість масштабування досягнень духовної освіти; розроблено моделі подальшого розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у ГО «ЄАТА», закладах духовної освіти серед Всеукраїнського союзу церков Євангельських християн-баптистів (далі ВСЦ ЄХБ) [11]. *Набули подальшого розвитку* моделі розвитку духовних ЗВО, а також продовжено студіювання неоднозначностей у визначенні понять «освіта», «якість освітніх послуг», «стейкхолдери», «студентоцентроване навчання».

У фахових виданнях опубліковані праці, які відображають основні положення магістерської роботи:

1. Кундеренко І. Духовна освіта в протестантських навчальних закладах України: до проблеми формулювання понять. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. К., 2020. №24. С. 99-110
URL: [http://doi:10.33930/ed.2019.5007.24\(6\)-8](http://doi:10.33930/ed.2019.5007.24(6)-8).
2. Кундеренко І. Протестантські духовні заклади вищої освіти як невід'ємна частина освітнього простору України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих*

вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. №32. С.254-262.

В інших виданнях опубліковані праці, які відображають основні положення магістерської роботи:

1. Кундеренко І. О качестве духовного образования. *Интернет-газета Християнського центру «Мирт»*. 2020. URL: <http://https://gazeta.mirt.ru/stat-i/cerkov/post-2377/>
2. Кундеренко І. Донецький християнський Університет та Одеська Богословська Семінарія: інтерв'ю з Мері Рейбер. 2020. *Интернет-газета «Слово про слово»*. URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
3. Кундеренко І. Інтерв'ю з доктором Раселом Вудбриджем про Українську Баптистську Теологічну Семінарію. 2020. *Интернет-газета «Слово про слово»*. URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
4. Кундеренко І. Сучасний стан та історія духовної освіти на прикладі Київської Богословської семінарії. 2020. *Интернет-газета «Слово про слово»*. URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
5. Кундеренко І. Протестантські духовні заклади вищої освіти як невід'ємна частина освітнього простору України. Матеріали *Всеукраїнської наукової конференції молодих учених і науково-педагогічних працівників*, 16 червня 2020 р. / Редкол.: Непочатенко О. О. (відп. ред.) та ін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С.165-167.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у популяризації масштабності та здобутків духовної освіти; у виокремленні особливостей освітніх процесів у духовних ЗВО; у структурно-понятійному аналізі базової термінології; у проведенні кореляції між церковним устроєм та механізмами імплементації управлінських рішень у сфері духовної освіти; у міждисциплінарності дослідження.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що на основі теоретичного та структурно-понятійного аналізу, огляду механізмів,

особливостей та основних тенденцій управління системою якості надання освітніх послуг в ЗВО, створених протестантами, розроблено моделі розвитку духовної освіти, моделі розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у ГО «САТА», та перехідні положення для однієї з протестантських конфесій України. Надані рекомендації можуть використовуватися керівництвом ВСЦ ЄХБ, керівниками закладів вищої освіти та всіма іншими стейкхолдерами вищої духовної освіти.

Структура роботи. Магістерська робота містить вступ, три розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Загальний обсяг магістерської роботи становить 145 сторінок, з яких обсяг основного тексту – 115 сторінок, що містить рисунків – 2, таблиць – 12. Додатки розміщені на 14 сторінках, список використаних джерел налічує 156 посилань на 16 сторінках, з них – 58 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1. УПРАВЛІНСЬКІ СТАНДАРТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

1.1. Вивчення поняття освітньої послуги у системі забезпечення якості освіти

Ознайомлення з сучасною науковою вітчизняною літературою демонструє відсутність повної та однозначної згоди щодо розуміння понять «освіта» та «освітня послуга». Дослідниця Т. Ящук робить систематизацію підходів, які можна виокремити в науковій україномовній літературі щодо «освітньої послуги» [98]: (1) навколо-законодавчий (фокус зосереджено на дефініціях, які є в нормативно-правових актах); (2) маркетинговий (вектор спрямовано на сукупність освітніх програм, які визначають моделі поведінки спеціаліста); (3) економічний (увагу зосереджено на складних економічних відносинах, мета яких – приносити прибуток); (4) класичний (вектор спрямовано на «послугу» як на товар, який має особливу споживчу вартість); (5) інституційний (фокус зосереджено на суб'єктах ринкових відносин: виробники освітніх послуг (освітні заклади, фізичні особи, які надають освітні послуги) з одного боку, а з іншого, – замовники та споживачі (підприємства, фізичні і юридичні особи, організації, органи державного та регіонального управління) (див. Рис.1.).



Рис. 1. Базові підходи до вивчення освітньої послуги

У кожному із зазначених підходів наявне власне визначення «освітньої послуги». На нашу думку, кожна з цих категорій не стільки виключає іншу, скільки створює призму або фокус, який формує визначення «освітньої послуги».

Дослідник Б. Дерев'янка здійснив огляд правового поля та термінотворення «освітньої послуги» та «послуги у сфері освіти» [19].

На нашу думку, певні неузгодженості у правовому полі ведуть до того, що складно визначити повний перелік нормативно-правових актів, які регулюють «освітні послуги».

Ознайомлення з сучасними науковими дослідженнями також демонструє брак однозначної єдності щодо того, що саме слід розуміти під поняттям «освіта».

С. Сисоєва говорить про постійну трансформацію терміну «освіта» від синонімічного застосування з поняттям «виховання» до більш звичного значення, пов'язаного з навчанням та формувальним впливом на особистість [79]. Окремі дослідники вказують на постійні зміни поняття «освіта» [15]. Наприклад, однією такою якісною зміною є рух від «закритості» до «відкритості» освіти. Це пов'язано, з одного боку, із предметним полем освітології (науки про сталий розвиток освітньої сфери) [90], а з іншого – із вивченням, власне, освітнього процесу.

Однак варто вивчати не лише динамічність «освіти», а й динамічність великої кількості складових освіти. Тому одним із завдань дослідження є вивчення процесу засвоєння інформації — «учіння» (як складової освіти).

Як приклад однієї із таких парадигм, яка допоможе зосередитися на динамічності освіти (в межах засвоєння нових знань), є «теорія діалогу» або «теорія розмов» (Conversation Theory) Г. Паска [144], яку у вітчизняній літературі традиційно прирівнюють до основ адаптивного навчання [21]. Освітня теорія, розроблена Г. Паском, на фундаментальному рівні стверджує, що навчання відбувається завдяки «розмовам» (або діалогам) про предмет вивчення, де знання стають експліцитними. Інакшими словами, розмови відбуваються всередині студента, коли невідоме вступає в діалог із відомим; а також розмови одних студентів з іншими закріплюють вивчений матеріал.

Ці «розмови» відбуваються різними способами: (1) натуральне мовлення (загальне обговорення); (2) предметно-об'єктне мовлення (обговорення сутності); (3) метамовлення (обговорення освітнього процесу).

Г. Паск наполягає, що задля покращення навчання сутність того, що підлягає вивченню, має бути представлена у вигляді структур, які підлягають вивченню. Таким чином, Г. Паск ототожнює два типи стратегії: цілісна стратегія розглядає вищий порядок взаємозв'язку предметів вивчення; серійна стратегія представляє послідовну структуру дій.

Відповідно, щоб студент краще засвоїв навчальний предмет, він має розуміти взаємозв'язок між навчальними концепціями (високий рівень). Серед студентів є ті, кому (на особистісному рівні) більш властива цілісна стратегія, а є ті, кому навчання дається краще за допомогою серійної стратегії.

Понятійне розуміння сполуки «управління системою якості надання освітніх послуг» є непостійним. Це вимагає періодичного оновлення дефініцій та методів виміру якості.

Тому й дослідження поняття «освіта» має відбуватися в міждисциплінарному науковому просторі, а тим більше, розроблення нових навчальних стратегій. Сучасні тенденції відкритості освіти та освітнього процесу порушують питання про динамічні критерії оцінювання якості освіти, базовані на широкому спектрі значень «освіти»: (1) інституційна суспільна нематеріальна цінність та певний суспільний феномен, що формує свідомість суспільства в цілому або його певної субкультури; (2) сфера, в якій відбуваються певні процеси, або сам процес; (3) результат, що отримується на різних рівнях та не завжди піддається виміру.

Незважаючи на те, що в сучасних ініціативах МОН якість освіти є пріоритетним напрямом, відсутність однозначних визначень «освіти» та «освітньої послуги» логічним чином веде до того, що неможливо дати загальне визначення «якості освіти».

Можна систематизувати різні погляди щодо якості освіти за наступними критеріями: якість освіти в цілому; якість освітньої послуги, як це

визначається на законодавчому рівні; вимоги до якості освіти у зацікавлених сторін процесу їх надання; якість окремих етапів отримання освіти або якість її окремих чинників.

Дослідник Ю. Романенко говорить про кілька рівнів оцінювання освітнього процесу, тому замість загального визначення якості освіти доцільно говорити про якість на кожному з них: оцінювально-результативному рівні (спостереження), контрольному рівні (діагностика), корекційно-аналітичному рівні (прогнозування) та рівні прийняття управлінських рішень (управління) [76].

Інші вчені, зокрема Н. Хворостяна [91] та М. Великжаніна [91], виділяють можливість окремої оцінки чинників, які в сукупності складають предмет «якості освіти»: (1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); (2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); (3) наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам; (4) застосування в освітньому процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо); (5) залучення суб'єктів освітнього процесу до науково-дослідницької діяльності; (6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; (7) контакти з провідними іноземними фахівцями; (8) належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки; (9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; (10) використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень; (11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; (12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо.

За Законом України «Про вищу освіту» якість вищої освіти трактується як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [28].

На сайті МОН України у документі «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» у розділі «Основні терміни та їх визначення (тезаурус)» указано: «Якість вищої освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартам вищої освіти та/або договору про надання освітніх послуг» [52]. Тобто розглядається відповідність вимогам, а закон про «Вищу освіту» говорить про рівень знань, умінь, навичок, інших компетентностей. Зокрема, у статті 16 Закону зазначено, що система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [1; 28].

В україномовній науковій літературі, яка висвітлює освітні процеси, нещодавно з'явилося поняття «стейкхолдер». Зокрема, Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського підготувала рекомендаційний бібліографічний список щодо цього терміну [83]. В англійській літературі цей термін уже певний час вживається, зокрема В. Ф. Критенден, В. Л. Критенден та Т. Хант у своїй статті за 1988 рік користуються ним як широковживаним [111].

Кожний стейкхолдер, залучений у процес освіти, може мати різні критерії, відтак по-різному розуміти «якість освіти». Наприклад, для ринку в цілому або для роботодавців зокрема якість освіти співвідноситься з життєвою позицією, вміннями і навичками, знаннями випускників. У сфері духовної освіти стейкхолдерами є керівники релігійних громад та релігійні громади в цілому. Викладацький склад закладу може визначати якість освіти через наявність якісного навчального плану, забезпечення навчальними матеріалами тощо. Для студентів якість освіти, окрім інших факторів, пов'язується із

кліматом всередині закладу освіти. В окремих випадках, наприклад, вибір абітурієнтом університету в США зумовлений досягненнями місцевої спортивної команди. Тобто батьки (або інші замовники освітньої послуги) під час вибору закладу освіти можуть надати перевагу не тому набору критеріїв, про які думають освітяни.

У нашому дослідженні ми будемо користуватися наступними дефініціями [86]:

1) якість освіти – певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного та морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання;

2) якість освіти як галузь соціальних послуг – здатність її органів керування і безпосередніх виробників освітніх послуг задовольняти встановлені або передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп та громадян в здобутті освіти або набутті професійної компетентності.

Ю. Романенко визначає різні категорії якості освіти: політична категорія, яка реалізує засади державної політики, управлінська категорія – має справу з показниками функціонування освітньої системи, а також педагогічна категорія.

Чинний Закон України «Про освіту» [29] передбачає створення в Україні системи забезпечення якості освіти. Згідно зі ст. 41 цього Закону система забезпечення якості освіти містить у собі внутрішню і зовнішню системи забезпечення якості освіти. Чинний Закон України «Про вищу освіту» в ст. 23 додає поняття незалежні установи оцінювання якості [28].

Таким чином, в освітньому середовищі існують різні інтереси стейкхолдерів, багатозначність базових для дослідницького поля понять («освіта», «освітня послуга», «якість освіти»), зокрема і на законодавчому рівні сутність «системи забезпечення якості» визначена не чітко. У законодавстві ясно відбувається розподіл відповідальностей або ролей. Традиційно вважають, що внутрішня система забезпечення якості є відповідальністю керівника закладу освіти. Зовнішня система забезпечення

якості освіти здійснюється, зокрема, Державною службою якості освіти України [20] та іншими зовнішніми агенціями.

Проте, оскільки освітній процес, що відбувається у протестантських закладах освіти, не розглядається учасниками як «послуга» в традиційному розумінні, що і змінює сутність розуміння якості освіти.

Як зазначає О. Ляшенко, «якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт, її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації» [49].

Ми розуміємо, що це положення є аналітичним щодо методології вивчення сутності якості освіти. Тому слід виявити методи, які вивчають зв'язок із суспільним життям та його проявами (соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні тощо); а також проаналізувати методології, які вивчають наступні складові: «якість ресурсів»; «якість педагогічного процесу»; «якість результату». Водночас, беручи до уваги понятійне поле дослідження, ми застосуємо методологію академічного релігієзнавства.

У будь-яких закладах освіти можна застосовувати методологію щодо предмету оцінювання якості освіти кожного окремого показника, проте такий методологічний підхід не буде ані цілісним, ані репрезентативним. У західній традиції є показники оцінювання управління системою якості надання освітніх послуг, за якими можна виокремити методологію оцінювання «ресурсів», «процесів» та «результатів». Проте можна стверджувати, що внаслідок відсутності єдності у вітчизняному експертному середовищі з питань сутності

складових управління системою якості надання освітніх послуг, ми не можемо виокремити одну провідну методологію.

З іншого боку, за Ю. Романенком [76], слід відштовхнутися від кількох методологічних рівнів. Щоправда дослідник пропонує використовувати оцінювання «блоками», а в нашій роботі ми розглядаємо чотири методології, які перетинаються у сфері застосування: (1) оцінювально-результативна методологія (спостереження); (2) контрольна методологія (діагностика); (3) корекційно-аналітична методологія (прогнозування); (4) методологія прийняття управлінського рішення (менеджмент).

За умов пошуку методології щодо категорії «ресурсів», варто підшукувати динамічні методики, які здатні визначити матеріально-технічну базу закладу освіти, оцінити викладацький склад закладу вищої освіти, щоб забезпечити інтереси максимальної кількості стейкхолдерів; варто напрацювати методологію, яка оцінює попит серед вступників, тощо.

За умов пошуку методології оцінювання якості щодо другої категорії — «педагогічний процес» — слід знаходити динамічні методики, які здатні оцінювати системи взаємодії зі стейкхолдерами, системи управління та побудови стратегічного планування, систему внутрішнього оцінювання, урівноважений розподіл між обов'язками викладачів, а також атмосферу, яка створюється між працівниками впродовж процесу освіти, мобільність викладачів і студентів та залученість студентів до наукових досліджень.

За умов пошуку методології щодо третьої категорії – «результатів» – треба знаходити методики, які здатні оцінювати популярність закладу освіти серед вступників, кваліметричну кількість публікацій або винаходів, працевлаштування студентів, або залученість студентів у християнське служіння.

Серед цих трьох факторів багато уваги звернено до показників ресурсів; це новітня тенденція, попри успадковану з Радянського Союзу систему відповідності стандартам. Таким чином, для підбору методології оцінювання управління системою якості надання освітніх послуг потрібний урівноважений

підхід. Найпростіше підвищувати стандарти й оцінювати результати освітньої діяльності. Зрозуміло, що методика та мета оцінювання результатів освітньої діяльності є окремою темою. Проте взаємовплив усіх трьох груп показників безсумнівний, отже, й оцінювати слід і «ресурси», і «процеси», і «результати».

Вважають, що методологія оцінювання якості процесів, пов'язаних із освітою, є найбільш ускладненою. Адже постає питання не лише кваліметричних моделей оцінки якості освіти, але й мотиваційної складової, яку виміряти складно.

Таким чином, яку б методологію забезпечення якості освіти не застосовували, вона має збалансовано враховувати інтереси різних стейкхолдерів. І, наш погляд, аби уникнути упередженості у взаємодії «стейкхолдер-держава», необхідні нові за сутністю інституції. Одним із видів таких інституцій можуть стати незалежні агенції оцінювання якості вищої освіти.

Повертаючись до особливостей понятійного поля дослідження, необхідно звернути увагу на питання термінотворення. Більш докладно питання термінотворення ми розглядаємо у своїй статті в «Освітньому дискурсі: збірник наукових праць» [43]. Численні заклади освіти, створені релігійними організаціями, існують в Україні вже певний час та мають значну кількість випускників, проте лише нещодавно вони почали ставати частиною освітнього простору. Саме тому постає питання коректного, недискримінаційного та наукового термінотворення у взаємодії з такими закладами освіти.

Перше, що варто визначити, це наукове та недискримінаційне іменування закладів освіти, створених релігійними організаціями. Проаналізуємо декілька варіантів: богословські/теологічні заклади освіти; релігійні заклади освіти; духовні заклади освіти. Більш детально ми цю тему розглядаємо у своїй статті «Духовна освіта в протестантських навчальних закладах України: до проблеми формулювання понять» [43].

Розглянемо варіант використання «богословські (або теологічні) заклади освіти». На користь такої термінології можуть слугувати наступні аргументи:

- У переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є галузь (04) «Богослов'я» та передбачена спеціальність (041) «Богослов'я» [70].
- Випускники таких закладів, наприклад, на рівні «бакалавр» можуть продовжувати навчання на рівні «магістр» або за наявністю сертифікату про визнання духовної освіти, або за рішенням спеціалізованої вченої ради закладу освіти, водночас не зважаючи на специфіку диплому такого закладу [48] попередня спеціальність має бути визнана власне як (041)
- простота перекладу цього терміну англійською мовою, що важливо із врахуванням закріпленого Конституцією України зовнішнього політичного вектору.

З іншого боку, обмеженому використанню поняття «богословські заклади освіти» можуть слугувати наступні контраргументи:

- слова або терміни «богословський» та «теологічний» не мають єдиного значення [39];
- наявні спроби розрізнити поняття «богословський» та «теологічний» [84], відтак у такому разі доведеться обирати одне із цих слів, а зробити це буде непросто;
- різноманіття описів навчальних програм цих закладів або спеціалізацій (від академічного богослов'я до практичних напрямів).

Розглянемо варіант «релігійні заклади освіти».

На користь уживання терміна «релігійні заклади освіти» виступають наступні аргументи:

- слово «релігійний», на відміну від слова «духовний», має менш суперечливе значення;
- такі заклади освіти здебільшого організовані релігійними організаціями або окремими членами релігійних організацій;

- терміни «світське» чи «релігійне» середовище або контекст освіти вживаються в науковій літературі [72];

Контраргументами щодо використання терміна «богословські або теологічні» можна вважати наступні:

- вірування конкретної людини можуть змінюватися: приналежність до релігії/конфесії може змінюватися, відтак назва не бере до уваги, що потенційно людина, яка не належить до певного кола вірувань, все одно може навчатися у такому закладі освіти,
- сам зміст навчання може бути нейтральним та не містити викладання специфічних для спільноти віри навчальних дисциплін. Наприклад, у США, де існує багаторічний досвід подібних закладів освіти, Церква Ісуса Христа Святих Останніх днів («мормони») [149] є засновницею Університету Бригама Янга в місті Солт-Лейк-Сіті [105]. Офіційні вірування «мормонів» настільки суттєво відрізняються від традиційного християнства, що вважати їх християнами в цілому та протестантами зокрема було б некоректно (приміром, вони не монотеїсти, нормативним Священним Писанням вважається не тільки Біблія), водночас це – цікавий феномен, оскільки згаданий заклад вищої освіти готує фахівців із таких напрямів: бізнес, освіта, інженерія, соціологія, мистецтво, право та інші. Стати студентами цього закладу освіти можуть люди, які не належать до жодної конфесії, не зважаючи, що 70 % населення штату Юта, де розташований згаданий заклад вищої освіти, є мормонами. Назвати такий заклад «релігійним» було б некоректним, оскільки окремі навчальні програми не пов'язані з релігійністю або релігійними студіями. В Україні подібну практику має Український Католицький Університет. Серед протестантських закладів освіти велику роботу в цьому напрямі здійснював Донецький Християнський Університет, проте війна з Російською Федерацією та силовий захват приміщення цього закладу освіти призупинив його роботу. Подібний вектор

освітнього розвитку також здійснював Київський Християнський Університет.

Головним аргументом на користь використання терміна «духовні заклади освіти» є послідовність його використання в законодавстві України. Також цим терміном послуговуються в сучасній українській науці, у публічному просторі тощо.

Розглянемо контраргументи:

- Складність однозначного перекладу такого терміна англійською мовою.
- Утім, термін «духовний» також не є однозначним. Адже традиційне християнське тлумачення терміна (стосується до релігії, церкви, належний їм), а традиційне світське тлумачення терміна «духовний» буде схильне обмежуватися «суспільними досягненнями» або «світоглядними цінностями»; проте, оскільки освіта в Україні тяжіла до світськості, складно визначити рівень можливої плутанини, спричиненої вживанням терміна «духовні заклади освіти».
- термін «духовний» не є однозначним серед тих, хто ототожнює себе з певною вірою. Наприклад, у згаданому переліку «духовних закладів освіти», окрім «християнських», містяться заклади освіти, засновані мусульманами, іудеями, кришнаїтами тощо. Визначення «духовності» прихильниками цих вірувань буде істотно відмінним (як від християнського, так і від один одного), отже, ми зіткнемося із неузгодженістю розуміння «духовності», за умов спроби надати можливість самовизначеності в середині цих груп, а вже будь-яке саморозуміння «духовності» буде вступати у конфлікт неузгодженості із притаманною для освітнього простору світськістю.

Нахил до нейтральності визначень давно притаманний Західній Європі та Північній Америці. Так, наприклад, в англomовному освітньому просторі побутує більш нейтральний, але певною мірою синонімічний слову «релігійний» вислів «faith-based». Беручи до уваги соціологічне, а не антропологічне значення слова «faith», ми погоджуємося, що словникове

визначення «faith-based» найчастіше буде містити наступні конотації: «пов'язаний із релігією», «заснований на певній релігії» або «заснований релігійною групою». Проте, якби вдалося віднайти відповідник українською мовою, то йому були б притаманні ті самі недоліки, що й термінові «релігійний».

Незважаючи на те, що термін «духовна освіта» вже широко впроваджений, утім це створює неминучу дихотомію між закладами освіти. Сьогодні більшість «духовних» закладів освіти не має ліцензії та акредитованих освітніх програм від МОН. Проте відкритість МОН робить визнання освіти, отриманої в таких начальних закладах до 2018 року, можливою. Водночас, Законом України «Про вищу освіту» передбачені «незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти», тому вразі запровадження таких може виникнути потреба у визнанні не лише «духовних» закладів освіти, а й тих майбутніх закладів освіти, які оберуть послуги незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Також існує синонімічність використання сполук «протестантські»/«євангельські» заклади освіти. Слід зазначити, що окремі дослідники вважають, що «протестантськими» варто називати лише тих, хто належить «першій хвилі» Реформації [6; 46]. Проте в нашій роботі ми вважаємо ці терміни синонімічними, оскільки мета роботи – не богословські дослідження. Здебільшого представники двох деномінацій, заклади освіти яких домінують у списку – баптисти та п'ятидесятники, сприймають терміни «протестантські» та «євангельські» як синоніми, проте «протестантські» – ширше поняття.

Ми вважаємо, що «послуга у сфері освіти» є більш ширшим поняттям, ніж «освітня послуга». Беручи до уваги діяльність протестантських закладів освіти, застосування терміну «освітня послуга» не буде повною мірою корелювати з процесами, які відбуваються в закладах освіти, оскільки їх функціонування здійснюється за рахунок благодійних внесків, а пряма оплата «освітніх послуг», здебільшого, відсутня. У більшості випадків, студенти

протестантських закладів освіти не складають звичного контракту на надання освітньої послуги. Проте «безкоштовність» виявляється лише видимою, оскільки основними жертводавцями (які вносять благодійні внески) є або місцеві релігійні організації (місцеві громади, церкви), або фізичні особи, які або навчаються в духовних закладах, або поділяють цінності закладу освіти. Тобто «стейкхолдери» мають суттєвий вплив у вигляді створення безпосередньої або опосередкованої фінансової залежності. Слід відзначити, що в тих духовних закладах освіти, які вирішили задовольняти лише внутрішні конфесійні потреби, отримання освіти сприймається як складова служіння Богові або підготовка до служіння [43].

Зауважимо, що «конфесія» є вужчим поняттям, ніж «деномінація»; наприклад, «баптисти» як деномінація представлені в Україні кількома конфесіями, те саме стосується «лютеран», «п'ятидесятників».

Ми вже розглядали використання поняття «стейкхолдери», але не давали визначення, ми погоджуємось із загальним визначенням, запропонованим І. Ворончак, що це – «фізичні та юридичні особи, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність» [10]. Особливістю духовної освіти, яку здійснюють духовні заклади освіти, є наявність певної категорії «стейкхолдерів» – керівників місцевих релігійних громад (пасторів церков) та конфесійних керівників різного рівня. Тобто існує велика залежність від керівництва конфесій та пасторів церков, рекомендаційні листи яких є невід'ємною вимогою для вступу.

В Україні існує чимало духовних закладів освіти. Наприклад, у Листі МОН від 5 липня 2018 року йдеться про 230 таких закладів, де протестантських духовних закладів освіти налічується понад 100 [48].

У часи Радянського Союзу отримання духовної (або богословської) освіти було ускладненим [8], відтак, залежно від історичного періоду існування радянської держави, можемо говорити про неофіційну діяльність окремих закладів.

Після здобуття Україною незалежності у 1991 році багато релігійних конфесій створили власні заклади освіти заради задоволення своїх освітніх потреб, іноді були спроби створення спільних проєктів між кількома конфесіями. Так, у 1991 році розпочав діяльність Донецький Біблійний Коледж, який згодом був перейменований у Донецький Християнський Університет [25]. До створення цього закладу освіти долучилися декілька протестантських церковних об'єднань.

Але навчання у таких закладах не визнавалося державою як отримання освіти відповідного рівня. Така дихотомія призвела до того, що тривалий час духовні заклади освіти йшли окремим шляхом розвитку: формувалося власне бачення освіти, ресурси залучалися за рахунок волонтерства або благодійних внесків, освітні процеси відповідали релігійним потребам і ресурсним можливостям. Водночас результати навчання мали задовольняти очікування релігійних громад, студентів, викладачів, спонсорів – тобто всіх стейкхолдерів.

Таким чином, від початку свого існування духовна освіта в Україні мала певні відмінності від світської освіти. Остання мала пройти процес переосмислення та трансформації, а духовна освіта повинна була сформувати своє розуміння освіти в цілому зі всіма її складовими.

Варто зазначити, що відбулося певне наслідування кращого досвіду побудови духовної освіти в США та інших країн Заходу. Проте на початку 1990-х років таке наслідування не було цілісним: багато протестантських закладів освіти прагнули копіювати освітні стандарти США, проте управлінську модель або адаптували під конфесійні вимоги, або наблизили до прийнятних в Україні форм [62]. На початку існування духовної освіти в незалежній Україні орієнтир на державне визнання не був пріоритетним. Деякі духовні заклади освіти орієнтувались на освітній простір США, де більшість духовних шкіл мають подвійну акредитацію освітніх програм: державну й незалежної богословської агенції. У цьому наслідуванні більше зверталась увага на акредитацію незалежної богословської агенції, а сам факт, що такі

богословські школи мають ще й визнання духовної освіти на державному рівні, не був визначальним [62].

Ситуація істотно змінилась у 2016 році, коли при Міністерстві освіти України була створена Комісія з державного визнання документів про вищу духовну освіту [22]. До її складу увійшли представники Міністерства освіти і науки України, Громадської ради з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями, представники релігійних громад, а також вищих закладів освіти, що мали ліцензію на здійснення освітньої діяльності в галузі знань «Богослов'я» [85]. Відтак було ухвалено рішення, що духовна освіта (диплом), здобута на території України до 2018 року, може пройти процес визнання в МОН.

Після цього перед духовними закладами освіти постав вибір – або йти шляхом отримання ліцензії Міністерства освіти і науки для підготовки фахівців із певних спеціальностей, або продовжувати обслуговувати інтереси релігійних спільнот [23].

Таким чином, серед духовних закладів освіти виникали власні стандарти освіти, вимоги, термінологія, поставали специфічні виклики, утворилася освітня субкультура. Водночас навіть факт існування богословської або духовної освіти без жодного втручання та регулювання державою за умов задоволення інтересів стейкхолдерів та самофінансування говорить про те, що освіта може існувати й у такий спосіб.

Таким чином, духовні ЗВО стали повноцінними учасниками освітнього процесу в Україні, відтак ми можемо висунути гіпотезу, що для таких закладів можуть бути притаманні ординарні проблеми закладів освіти. Зокрема, це брак однозначності в розумінні поняття «освіта» та «освітня послуга». Ми можемо застосовувати наступні методики оцінки якості надання освітніх послуг: оцінювально-результативну методологію (спостереження), контрольну методологію (діагностика), корекційно-аналітичну методологію (прогнозування) та методологію прийняття управлінських рішень (менеджмент).

Водночас ми можемо очікувати певних відмінностей, які будуть викликані наступними речами: особливості (історичні, релігійні та професійні) таких ЗВО, конфесійні вимоги та очікування.

1.2. Внутрішні та зовнішні стандарти визначення якості освітніх послуг

Після здобуття Україною незалежності виникла потреба надати певні гарантії замовникам та споживачам освітніх послуг, що здобута освіта відповідає офіційно встановленим стандартам. Особливо це стало актуальним у зв'язку з появою у 1990-х роках ПВНЗ (приватних вищих навчальних закладів). Логіка необхідності створення інституту, який би здійснював державну акредитацію, була зрозумілою.

За словами колишньої міністерки освіти України Л. Гриневич, освіта залишається чи не єдиною сферою в Україні, що застрягла у радянському минулому з його методами формування особистості, фабричним принципом «всі мають бути однаковими» та знаннєвим підходом [17].

Однією із провідних форм діяльності Національної агенції забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) є акредитація освітніх програм в закладах освіти. Під акредитацією слід розуміти «систему контролю якості освіти, яка дозволяє врахувати інтереси всіх, зацікавлених у розвитку освіти, сторін і поєднує суспільну та державну форми контролю» [77]. Власне, наведене вище визначення розглядає репрезентацію двох стейкхолдерів: держави та суспільства.

Насправді конфлікт інтересів між стейкхолдерами – явище не нове. Наприклад, дослідники М. Удам і М. Хайдмец вивчають ситуації, коли інтереси науковців, ринку та держави є різними [154].

Тому будь-яка державна спроба контролювати процес буде мати небезпеки, які не сприятимуть покращенню якості освіти. Хоча «диплом державного зразка» може створювати хибну уяву, що лише держава має засновувати агенції акредитації [96].

Слід зазначити, що сьогодні ініціативою МОН є спроба відійти від поняття «диплом державного зразка». Державний експерт директорату вищої освіти при МОН О. Панич називає декілька причин для цього: небезпека абсолютної монополії держави вирішувати, кому і на яких умовах надавати акредитацію, створює неконкурентність і монопольність самого механізму акредитації, непрозорість і невідвітність, зайву зарегульованість стандартів вищої освіти [6667].

Наголосимо на перевагах державної агенції забезпечення якості:

- заклади вищої освіти, які отримують офіційне визнання, є рівними на ринку освітніх послуг,
- замовники та споживачі освітніх послуг мають хоча б мінімальні гарантії виконання освітніх стандартів.

Таким чином, можемо стверджувати, що на законодавчому рівні Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (надалі – НАЗЯВО) як чинний орган відповідає за наступні елементи:

- акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;
- розроблення положення про акредитацію освітніх програм. Наприклад, Християнській центр «Реаліс» [92] спільно з Національним педагогічним університетом ім. М. Драгоманова [55] розробив дві унікальні освітні програми магістерського рівня «Соціально-політична етика та теологія» [89] та «Християнське консультування та капеланське служіння у кризових ситуаціях» [73]. Подібні навчальні програми можуть стати предметом гордості закладів вищої освіти.

Окрім цього, до сфери відповідальності НАЗЯВО входить:

- формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти,
- аналіз якості діяльності закладів вищої освіти;
- ліцензійна експертиза;
- формування подання щодо переліку спеціальностей;
- формування єдиної бази спеціальностей у закладах вищої освіти;

- акредитація освітніх програм;
- формування критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності;
- розроблення вимог до рівнів наукової кваліфікації, порядку їх присудження;
- розроблення положення про акредитацію спеціалізованих вчених рад.

Незважаючи на освітню реформу та практичну потребу покращення політики управління якістю освіти, ідея незалежної оцінки якості вищої освіти, хоч й передбачена законодавством України, лишається нереалізованою через низку причин:

- пережиток радянських моделей освіти та управління,
- небажання віддати контроль із боку органів контролю,
- внутрішній супротив стейкхолдерів.

Утім, є фактори, які повинні пришвидшити цей процес:

- недосконалість інституту державної акредитації ЗВО,
- міжнародний аспект і вплив зовнішньої оцінки якості освіти на довіру до навчальних закладів,
- інтереси зацікавлених стейкхолдерів.

Зовнішні показники якості освіти мають декілька оціночних універсальних дескрипторів, якими можна описувати будь-який заклад вищої освіти в будь-якій країні:

- заклад вищої освіти як соціальна інституція,
- вплив закладу освіти на людину та суспільні процеси,
- задоволення закладом освіти потреб особистості й держави загалом.

О. Панич наводить приклад дослідження, яке проводили в Естонії у 2010–2012 роках і яке засвідчило, що різні стейкхолдери інтерпретують «хороший університет», орієнтуючись на різні групи показників [66].

На освітньому порталі «Довіра» [24] є порівняння відмінностей між європейською та українською системами забезпечення якості вищої освіти, де зазначене наступне:

- українська система забезпечення якості освіти розвивалася в умовах адміністративно-командної системи; традиційна західна система забезпечення якості освіти розвивалась в умовах свободи вибору, в реаліях ринку;
- в Україні основним споживачем освіти є державний механізм, у традиційній західній системі студент або роботодавець;
- в Україні традиційною реакцією суспільства є вміння розподіляти на свою користь бюджетні кошти та пристосуватися до вимог влади, а у традиційній західній моделі суспільство набуває навичок та вміння висувати вимоги до якості освіти.

Оскільки освіта не лише «товар», тому індустріальні критерії до неї застосовувати не варто. Є спроби використовувати не лише ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управління якістю. Вимоги», але й підрозділи цього підходу.

- a. ISO 9001 – у чистому вигляді – це модель якості, що досягається при проектуванні, виробництві, обслуговуванні. Оскільки «освітня послуга» містить у собі ознаки таких речей, але не обмежується ними, ми можемо говорити про часткову доцільність використання таких речей.
- b. ISO 9002 – скорочена, порівняно з ISO 9001, модель (без процесів проектування);
- c. ISO 9003 – модель якості при фінальному тестуванні продукції.

Болонський процес відомий, зокрема, посиленою увагою до якості вищої освіти. Варто звернути увагу на діяльність Європейської асоціації гарантії якості вищої освіти [117], загальноприйняте скорочення – ENQA. Прикметно, що у європейських країнах від національних або незалежних акредитаційних агенцій очікується членство в Європейському реєстрі агенцій гарантії якості (EQAR).

На наш погляд, одним із пріоритетів для НАЗЯВО мав би бути шлях отримання спочатку членства, а згодом й набуття повноправного членства в ENQA. У Російській Федерації (яка не декларує європейських цінностей) є дві агенції, які вже здолали цей шлях, та ще одна агенція подала заявку [150]. Окрім РФ, із країн колишнього СНД у цій організації представлені Вірменія, Грузія, Казахстан, Латвія, Литва, Естонія. Україна не представлена жодною агенцією.

Також прикметно, що національні рамки кваліфікацій (НРК) ані за 2011 рік, ані за 2019 рік не збігаються з рамками кваліфікацій для європейського простору вищої освіти (Додаток Е). Нами було зроблено електронне звернення у відповідні агенції Естонії, Латвії, Литви, Казахстану та РФ із запитом щодо ступеня перетину їх національних кваліфікаційних рамок із рамками ENQA (Додаток Є).

Зокрема, важливість членства акредитаційних агенцій в ENQA зумовлена: формуванням єдиного освітнього простору в Європі, забезпеченням академічної мобільності викладачів і студентів, взаємним визнанням дипломів і виробленням спільних стандартів освіти [66].

Зрозуміло, що якщо НАЗЯВО або ГО «ЄАТА» увійдуть в означену мережу, це приведе до вимоги дотримуватися розроблених цієї мережею стандартів із оцінювання якості вищої освіти [82]. Звісно, це наблизило би Україну до єдиного освітнього простору в Європі, сприяло би мобільності викладачів і студентів, допомогло б визнанню освіти та спільних стандартів освіти.

Слід зазначити, що у європейському просторі є акредитаційні агенції, організовані за принципом належності до певної галузі:

- для бізнес-шкіл: EQUIS, AMBA, AACSB,
- для інженерів: ABET, FEANI.

О. Панич наголошує: «Відтак, незалежні установи оцінювання якості освіти, якщо вони будуть створені в Україні, також зможуть координувати

міжнародну комунікацію і нетворкінг у сфері оцінки якості окремих професійних програм і спеціальностей» [66].

Таким чином, Україна зобов'язана не лише обрати європейські загальні стандарти якості світи, але й послідовно їх упроваджувати. Проте успішне оцінювання якості освіти можливе за умов забезпечення прозорості, невідвратною неупередженості та гарантії відсутності з боку агенцій (що оцінюють якість освітніх послуг) обслуговування інтересів одного зі стейкхолдерів.

Будь-яка освіта існує виключно у певному зовнішньому середовищі. Управління якістю освіти не може відбуватися без взаємодії з цим самим зовнішнім середовищем, зокрема стейкхолдерами. Можна виокремити два способи взаємодії із зовнішнім середовищем: інваріантний (адміністративний) та варіативний (на основі вільного вибору). Звичайно, є формалізовані на рівні нормативно-правових актів складники освіти та забезпечення якості, але ми розглянемо механізми забезпечення якості на добровільних засадах, оскільки саме це відокремлює один заклад вищої освіти від іншого.

Згідно з вимогами часу, більшість закладів освіти робить публічним і доступним Положення про внутрішню систему забезпечення якості. Порівняно з радянським часом, заклади вищої освіти мають більшу автономію. Однак ця свобода недостатньо реалізована українськими закладами освіти. Наприклад, багато західних університетів пишаються своїми унікальними освітніми програмами. У вітчизняних ЗВО відсутня підтримка якісного дослідництва серед викладачів та студентів, яка робила б ЗВО привабливими. Також бракує урівноваженого підходу до використання матеріальних ресурсів.

Більшості ЗВО складно будувати незалежну та урівноважену політику забезпечення якості, яка б балансувала між встановленими державою вимогами та реальним попитом у суспільстві. О. Бетлій відстоює думку, що «принципи, на основі яких сьогодні розвивається наука в Україні, були закладені ще в 1930-х рр.» [4]. Ми погоджуємось із її аналізом, проте думка, що держава має бути «регулятором наукових відносин, визначати фаховість

науковця за формальними критеріями» є фактором, який заважає ЗВО стати фаховим дискусійним майданчиком. Такими майданчиками, де кожен університет, знайшовши (у співпраці зі своїми стейкхолдерами) свої сильні сторони та дослідницькі поля, максимілізує свою автономію.

Базовим поняттям якісної освіти нині стало студентоцентричність навчання. Неповна реалізація автономії ЗВО заважає повноцінно впровадити студентоцентричну модель, яка би врахувала перегляд цілей освіти в умовах сучасних реалій задля досягнення цілей студентоцентричного навчання, а вже потім – перегляд кількісних та якісних інструментів виміру досягнення цього. Відсутня й реальна поточна робота зі студентами.

Не всі ЗВО проводять належний збір інформації, яка допоможе побачити реальну картину якості освіти та внести відповідні зміни. Водночас, на наш погляд, це виявляється в кількох вимірах: невмінні доносити інформацію до студентів або абітурієнтів «мовою» студентів; недостатній поточний моніторинг публічної інформації щодо закладу освіти із механізмом реагування та впровадження змін.

Таким чином, побудова внутрішньої системи якості освіти можлива за умови зацікавленості всіх стейкхолдерів.

Звичайно, на кожному етапі варто очікувати певний спротив. Наприклад, оцінка якості освітнього процесу може зіткнутися з об'єктивним та суб'єктивним спротивом із боку викладацького складу. Оцінювання якості освітнього процесу зумовлене не лише педагогічною майстерністю викладачів, але й матеріально-ресурсними обмеженнями.

Відтак ми можемо стверджувати, що традиційно системи забезпечення якості освіти поділяють на внутрішні, зовнішні, а також особливу роль відводять незалежним установам забезпечення якості освіти.

Проблеми та неузгодженості внутрішніх та зовнішніх систем забезпечення якості освіти описані в наявній літературі. Будь-які способи практичної реалізації таких систем зустрічаються з ускладненнями [71].

Хоч ідея створення НАЗЯВО є сучасною та затребуваною, утім небезпека полягає в тому, що установи забезпечення якості залежні від держави. Оскільки в Україні на державному рівні залишається нереалізованим положення про незалежні агенції, слід розглянути прецедент діяльності такої установи в Україні, яка працює з духовними ЗВО, та досвід закордонних незалежних агенцій.

1.3. Управлінський аспект забезпечення якості надання освітніх послуг

Історично склались декілька моделей управління освітніми закладами: класичний підхід, поведінковий підхід та кількісний підхід. Велика кількість публікацій як на місцевому, так й на національному рівні вказує на значну зацікавленість управлінням якістю освіти. Водночас в експертному середовищі немає єдності щодо визначення понять «освіта» та «якість освіти», таким чином виникає небезпека, що неузгодженість термінології може призвести до спроби управління різними явищами: процесом, сферою; комплексом процесу, результату, ресурсу тощо.

Основні засади управління якістю вищої освіти

Аналіз сучасної англomовної наукової літератури показує високий інтерес до вивчення основ управління якістю вищої освіти. Наприклад, дослідники Р. Гавлик і Б. Сиклос у статті *Managing the quality of higher education in scope of some theories* («Управління якістю вищої освіти з огляду на різні теорії») [148] указують на декілька окремих явищ, які зумовили причини інтересу до вивчення засад управління якістю освіти, а також ці дослідники систематизують різні напрями вивчення управління якістю вищої освіти.

Серед причин інтересу до вивчення дослідники зазначають наступні тенденції: зниження кількості вступників, ігнорування потреб майбутніх роботодавців, фіскальні обмеження, тиск із боку платників податків щодо прозорості використаних коштів платників податків, конкуренція між ЗВО

(зокрема можливість здобувати освіту в інших країнах) [125]. Зазначені дослідники погоджуються із Д. Гавриним, який пропонує п'ять засад управління якістю вищої освіти: трансцендентний підхід; підхід, заснований на продукті (освітній послугі); підхід, заснований на виробництві (процесі надання освітньої послуги); ціннісний підхід; підхід, заснований на споживачі [120].

Достатньо показовою є доповідь М. Мартин (дослідження проблем вищої освіти в різних країнах світу) була представлена в 2017 році в ЮНЕСКО під назвою *Quality management in higher education: Developments and drivers* («Управління якістю вищої освіти: розвиток та фактори впливу») [136]. Дослідниця виокремлює засади та напрямки вивчення управління якістю освіти, зокрема, на наш погляд, особливої уваги заслуговують наступні: (1) структури та напрямки вивчення управління якістю; (2) управління якістю викладання та засвоєння матеріалу; (3) управління якістю крізь призму підвищення шансів отримати працевлаштування випускникам ЗВО; (4) управління якістю крізь призму наукових досліджень; (5) управління якістю крізь призму виробничого управління процесами, пов'язаними із наданням освітніх послуг; (6) управління якістю крізь призму міжнародної співпраці ЗВО; (7) управління якістю крізь призму прибутковості надання освітніх послуг та задоволення суспільних потреб [118].

Аналіз сучасної вітчизняної наукової літератури засвідчує інтерес до управління в цілому та до вивчення управління (якості надання освітніх послуг) ЗВО. Наприклад, О. Мармаза [50] розглядає наступні загальні функції управління: аналізування, планування, організування, контролювання, регулювання.

Інструментарій управління якістю вищої освіти та наукові підходи до управління якістю вищої освіти

Аналіз сучасної англійської наукової літератури показує інтерес до наукових підходів вивчення управління якістю освіти. М. Йорке [156] розглядає загальні наукові підходи до управління якістю вищої освіти.

Водночас окремі дослідники висвітлюють регіональні підходи до управління якістю вищої освіти, наприклад, Д. Грант і Е. Мерген [123; 122] в США, І. Фріман та М. Томас – у Британії та Канаді [119] Б. Долері та Д. Мюррей – в Австралії [114], Дж. Дейонгі та Дж. Бергер – у Нідерландах [113], М. Даброва-Шефлер та Дж. Яблецька – у Польщі [112].

Аналіз сучасної вітчизняної наукової літератури та пошук в україномовних наукометричних базах переважно вказує на відносну новизну цієї теми, а статті зосереджують свою увагу на виробничому підході загального керування якістю TQM або на стандартах ISO. Дослідники застосовують відомий в управлінській сфері цикл Демінга щодо забезпечення якості освіти (див. Рис.2.).

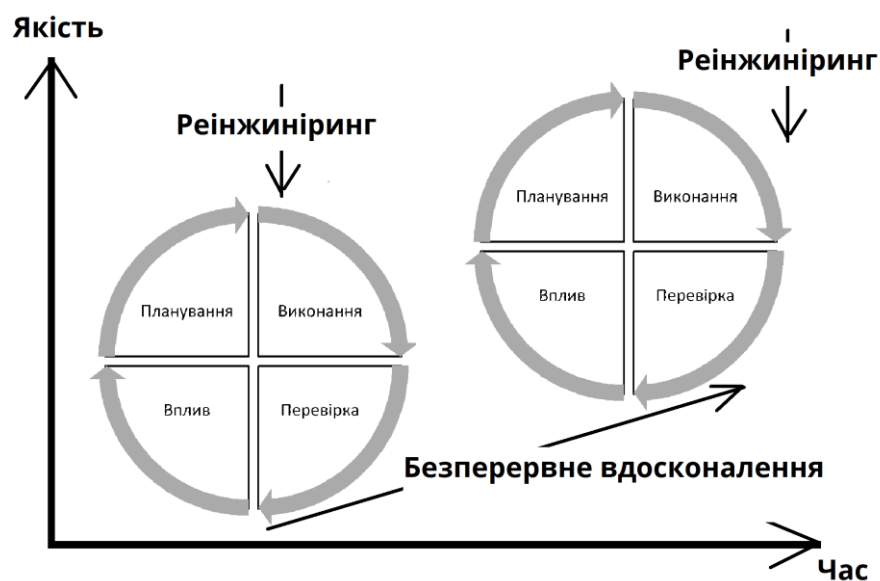


Рис.2. Використання циклу Демінга в освіті (стрибкоподібний підхід)

Слід зазначити, що серед управлінців немає єдності в інтерпретації цих виробничих принципів досягнення якості. Дослідники Л. Пфалер і Г. Нів [141] указують на розбіжність розуміння циклу Демінга навіть серед прихильників цього управлінського методу. Водночас ми погоджуємось із окремими дослідниками, зокрема, Т. Кремадіс, І. Томопулу, А. Сіуту [132;133], які ставлять під сумнів некритичне застосування виробничого циклу Демінга

щодо освіти, відтак ми критично ставимося до використання виробничого підходу до сфери духовної освіти.

Імідж закладу вищої освіти

Аналіз сучасної англomовної наукової літератури показує, що статті, які розглядають питання іміджу та репутації закладу освіти в цілому можуть мати доволі широкий спектр окреслених завдань. Наприклад, дослідник А. Лафуенто-де-Сабанто виокремив деякі з них: розроблення рекомендацій, опис наявних тенденцій та проблем, пояснення та аналіз явищ, спроба прогнозування розвитку та огляд чи розроблення концепцій [134]. До того ж варто зауважити, що в англomовному світі переважно розглядаються заклади вищої освіти, фінансування яких не залежить від держави, та які мають організаційну самостійність. Відтак здебільшого «репутація» або «імідж» за таких обставин є ринковим поняттям.

Аналіз сучасної вітчизняної наукової літератури та пошук студій в україномовних науко-метричних базах переважно вказує на статті, метою яких є або розроблення рекомендацій, або розгляд тем, які здебільшого пов'язані з корупцією в закладах вищої освіти. Проте немає єдності між дослідниками щодо визначення мети побудови іміджу закладу вищої освіти. Наприклад, Р. Черновол-Ткаченко [35] розглядає формування іміджу як систему стратегічних дій. О. Бачинська говорить про роль іміджу в структурі забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти [3].

Донедавна можна було стверджувати, що, на відміну від «західного світу», заклади вищої освіти в Україні (окрім ПВНЗ) здебільшого фінансуються за рахунок бюджетних коштів. Звісно, це мало свій унікальний вплив на розуміння боротьби за репутацію та імідж, де, на наш погляд, така боротьба прирівнюється до боротьби за рейтинги в різних списках, боротьбу за вступників та (беручи до уваги зміни у фінансуванні) боротьбу за фінансування.

Існує відоме рішення Кабінету Міністрів України про встановлення індикативної собівартості контрактного навчання для державних університетів

та тих приватних, які отримуватимуть державне фінансування. Різні зацікавлені сторони можуть по-різному оцінювати таке рішення. Є. Стадник (свого часу заступник профільного міністра), наприклад, вважає, щотаке рішення дозволить підвищити якість освіти у закладах вищої освіти [32].

В сучасних умовах багато потенційних замовників освітніх послуг звертають увагу на дуже різні рейтинги ЗВО. Оскільки серед протестантських конфесій України не складаються рейтингові списки ЗВО, ми не будемо застосувати цей підхід до нашого дослідницького поля.

Водночас, дослідниця М. Зацерківна виокремлює дев'ять елементів іміджу вищого освітнього закладу: (1) якість освіти; (2) керівник вищого освітнього закладу; (3) стиль ЗВО; (4) атрибутика освітнього закладу; (5) освітні послуги; (6) рівень психологічного й фізичного комфорту учасників освітнього процесу; (7) образ персоналу, який засвідчує найхарактерніші для нього якості; (8) участь ЗВО у громадській діяльності; (9) згадування в ЗМІ [31].

Нам не вдалось знайти жодної вітчизняної наукової праці, яка би зосереджувалась на іміджі чи репутації власне духовних закладів вищої освіти, створених протестантами України. Тому ця тема є не лише актуальною, але й має величезний потенціал для наукової новизни.

О. Панич зазначає, що згідно з наявною практикою отримання державної акредитації серед оцінювання процесів, результатів та ресурсів, багато уваги звертається на показники ресурсів. Зрозуміло, що досягнення високих результатів немислиме без певних ресурсів і процесів [66].

Розглянемо управлінські особливості забезпечення якості освіти протестантських закладів освіти.

Перша особливість полягає у досить високій конкуренції (213 духовних закладів освіти).

Друга особливість полягає у більшій вмотивованості студентів духовних закладів освіти. Оскільки навчання, яке дає знання і вміння, потрібне для (здебільшого) безоплатного виконання християнського служіння і жодним

чином не покращить матеріальний стан. До того ж більшість студентів духовних закладів освіти несуть спеціалізоване служіння у місцевих громадах. Наприклад, студенти, які вивчають «богословські основи музичного служіння» у своїх релігійних громадах займаються музичним служінням; студенти факультетів «церковне служіння» у помісних релігійних громадах здійснюють проповідницьке служіння. Тобто вони здобувають освіту не для впевненого фінансового майбутнього, а навчаються, оскільки усвідомлюють його практичну потребу для громад.

Третя особливість полягає у світоглядних цінностях, у більшості випадків притаманних працівникам, викладачам, управлінцям і студентам духовних закладів освіти, що зумовлені розумінням певного Божого покликання до духовної праці, яке вимагає сумлінного ставлення до своїх обов'язків, зокрема й студентських; це те, що в західній богословській традиції має назву «vocatio».

Додатковим викликом, який стоїть перед керівниками духовних закладів освіти, є специфічні конфесійні аспекти, які суттєво впливають на керівні процеси забезпечення якості.

Перший аспект – конфесійні вимоги. Оскільки деномінації або конфесії переважно є засновниками або співзасновниками духовних закладів освіти, відтак вони прямо чи опосередковано підпорядковані конфесійним структурам. Рівень адміністративного, кадрового, фінансового та управлінського впливів конфесії може бути різним та залежить від низки факторів, зокрема лідерських навичок та особистої харизми керівників закладів освіти.

Наприклад, розглянемо два духовних навчальних заклади, які мають певні спільні риси (розташовані в одному місті, мають однакову конфесійну спрямованість і підпорядкування): Київська Богословська Семінарія [36] (підпорядкована ВСЦ ЄХБ) [11] і Київський Християнський Університет [38] (підпорядкований ВСЦ ЄХБ). Київська Богословська Семінарія за всі роки існування мала лише двох ректорів, які були харизматичними лідерами та

мали власне бачення і, не зважаючи на конфесійну підпорядкованість, мали певну самостійність у побудові всіх процесів навчання та керування навчальним закладом, мали своє розуміння досягнення результату. А також швидко та вчасно реагували на «конфесійні потреби» або «суспільні запити», зокрема, відмовившись від денної форми навчання. Самостійний пошук ресурсів, безперечно, також відігравав свою роль. Цей заклад вищої освіти серед українських баптистів є авторитетним.

Київський Християнський Університет (КХУ) мав більшу залежність від конфесії у призначенні керівництва навчального закладу, а також повільнішу реакцію на потреби «споживачів» послуг, пережив декілька криз [61] і, практично, припинив існування [58]. У закладі були стратегія розвитку, матеріально-технічна база – власні приміщення, бібліотека, яка мала наукові періодичні видання. Проте особливістю цього навчального закладу була надзвичайно повільна реакція на потреби споживацького ринку, – тоді як більшість духовних закладів почали відмовлятися від очної форми навчання, бачення КХУ передбачало здобуття ліцензування у віддаленій перспективі та впровадження спільних програм зі світськими вишами у найближчій. Якісний освітній процес мав ідентичну іншому духовному навчальному закладу оцінку, проте суттєвою відмінністю була відсутність харизматичного керівника, який би «жив» навчальним закладом. Структурно, процесно та ресурсно обидва заклади подібні.

Також відомі випадки, коли окремі протестантські конфесії ставили перед навчальними закладами додаткові завдання. Наприклад, Рівненський обласний союз церков християн віри євангельської-п'ятидесятників виніс свого часу рекомендаційне рішення [65], що пастори місцевих церков мають пройти духовне навчання, аби продовжити своє служіння у ролі пастора. Фінансові ресурси мали походити від власних коштів пасторів або громад; кадрові ресурси мав забезпечити заклад вищої освіти.

Управлінська складність полягала у тому, що серед пасторів виник внутрішній супротив проти нав'язування керівництвом ідеї обов'язкового

навчання, проте ті ж самі пастори не лише мали дати оцінку новоствореним навчальним програм пришвидшеного навчання, за якими їх навчали, але від прихильності цих пасторів залежало також і подальше існування семінарії, оскільки пастори місцевих громад є стейкхолдерами духовної освіти. Задоволення цих очікувань дорівнює подальшому направленню студентів на навчання. Варто зазначити, що в цьому навчальному закладі рекомендація пастора місцевої громади є вимогою для вступу в заклад вищої освіти.

Другий аспект – конфесійні очікування. Очікування (аспірації) можуть бути: загальноконфесійними, тобто притаманними всій деномінації чи конфесії, локальними, тобто властиві певній соціальній, зокрема віковій групі в середині конфесії.

Християнська віра у практичному вимірі, зазвичай, мотивує протестантів до сумлінного виконання своїх обов'язків. Це явище описав Макс Вебер у своїй праці «Протестантська етика та дух капіталізму». Базовим світоглядним переконанням протестантських християн є вірування, що людина має онтологічну цінність.

У своїй дисертації, дослідницьким полем якої був п'ятидесятницький рух, М. Мокієнко погоджується, що окремим протестантам України притаманний антиінтелектуалізм [53]. Проте, беручи до уваги велику кількість духовних закладів освіти, ми можемо стверджувати, що це явище трансформується і відходить у минуле;

- У Додатку 3 ми розглядаємо особливу роль керівників релігійних громад (пасторів місцевих церков): з одного боку, вони можуть виступати у ролі «замовників» освітніх послуг, оскільки рекомендація пастора є умовою вступу до духовного закладу. З іншого боку, внаслідок конфесійної приналежності більшості протестантських закладів освіти, пастори мають прямий та опосередкований вплив на управління завдяки участі в конфесійному управлінні.
- У протестантських духовних навчальних закладах певною мірою трансформується «виховна» складова, оскільки студенти мають не лише

окреслені конфесійно-світоглядні переконання, але й саме навчання слугує доказом певного рівня посвяти.

Відтак ми побачили, що традиційно виокремлюють наступні моделі управління: класичний підхід, поведінковий підхід та кількісний підхід. В той час, коли для світських ЗВО такого підходу достатньо, для духовних ЗВО існують конфесійні вимоги та конфесійні очікування. Окрім цього ми розглядали інструментарій та імідж ЗВО.

Також ми спробували застосувати наступні критерії оцінювання якості освіти, запропоновані ЮНЕСКО: структури та напрямки вивчення управління якістю; управління якістю викладання та засвоєння матеріалу; управління якістю скрізь призму підвищення шансів отримати працевлаштування випускникам ЗВО; управління якістю скрізь призму наукових досліджень; управління якістю скрізь призму виробничого управління процесами, пов'язаними із наданням освітніх послуг; управління якістю скрізь призму міжнародної співпраці ЗВО; управління якістю скрізь призму прибутковості надання освітніх послуг та задоволенні суспільних потреб [136]. Стосовно духовних закладів освіти, такі критерії також можуть бути використані.

Окрім цього ми зробили кореляцію критеріїв іміджевого управління навчальним закладом щодо духовних ЗВО, а зокрема: (1) якість освіти, (2) керівник вищого освітнього закладу, (3) стиль ЗВО, (4) атрибутика освітнього закладу, (5) освітні послуги, (6) рівень психологічного й фізичного комфорту учасників освітнього процесу, (7), образ персоналу, який засвідчує найхарактерніші для нього якості, (8) участь ЗВО у громадській діяльності, згадування в ЗМІ [31].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Установлено, що заклади вищої освіти, створені протестантами, стали повноправними учасниками освітнього простору України. На користь цього твердження свідчать не лише законодавчі ініціативи, але також чимало випускників, які отримали підтвердження духовної освіти в МОН. Також ми побачили, що протестантські конфесії України випередили час та створили свою власну незалежну установу оцінювання якості освіти. Такі заклади, як Таврійській Християнській Інститут, наприклад, здобули акредитацію окремих освітніх програм з боку зазначеної Агенції, а також здобули ліцензію МОН.

Запропоновано гіпотезу, що окрім розповсюджених та широко описаних проблем ЗВО, у духовних закладах вищої освіти, заснованих протестантськими конфесіями України, наявні особливі проблеми, зумовлені наступним: особливості (історичні, релігійні та професійні) таких ЗВО, конфесійні вимоги та очікування.

З'ясовано, що системи забезпечення якості освіти поділяють на внутрішні й зовнішні, а також особливу роль відводять незалежним установам забезпечення якості освіти. У вітчизняній та англомовній літературі широко висвітлені проблеми суперечності внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості освіти та незалежних установ оцінювання якості освіти.

Зазначено, що з огляду на затребуваність незалежних установ оцінювання якості освіти, ідея створення НАЗЯВО є сучасною, проте імплементація цієї ідеї зіткнулась з масою проблем, що лише слугує доказом небезпеки залежності від держави подібних «незалежних» установ. З огляду на те, що положення про незалежні установи оцінювання якості освіти лишається нереалізованим, ми відстоюємо свою точку зору, що Україні слід вивчити досвід протестантських конфесій, які створили таку установу. Звісно, варто вивчати досвід інших країн.

Виявлено, що окрім традиційних управлінських моделей для духовних ЗВО необхідно враховувати конфесійні вимоги та конфесійні очікування, які зумовлюють управлінський інструментарій та впливають на імідж ЗВО.

Здійснено спробу застосувати наступні критерії оцінювання якості освіти, запропоновані ЮНЕСКО: структури та напрямки вивчення управління якістю; управління якістю викладання та засвоєння матеріалу; управління якістю крізь призму підвищення шансів отримати працевлаштування випускникам ЗВО; управління якістю крізь призму наукових досліджень; управління якістю крізь призму виробничого управління процесами, пов'язаними із наданням освітніх послуг; управління якістю крізь призму міжнародної співпраці ЗВО; управління якістю крізь призму прибутковості надання освітніх послуг та задоволенні суспільних потреб [136]. Ми погодилися, що подібні критерії можуть бути застосовані щодо духовних закладів освіти, створених протестантськими конфесіями.

Проведено кореляцію критеріїв іміджевого управління навчальним закладом щодо духовних ЗВО, таких як: якість освіти, керівник вищого освітнього закладу, стиль ЗВО, атрибутика освітнього закладу, освітні послуги, рівень психологічного й фізичного комфорту учасників освітнього процесу, образ персоналу, який засвідчує найхарактерніші для нього якості, участь ЗВО у громадській діяльності, згадування в ЗМІ.

РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ПРОТЕСТАНТСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

2.1. Досягнення ГО «ЄАТА» щодо розвитку стандартів якості освіти у протестантських закладах освіти України

Багато духовних ЗВО були започатковані у 1990-1995 роках. Фактично одразу постало питання створення освітніх стандартів, співпраці між навчальними закладами та взаємне визнання освіти, тому між новоствореними духовними ЗВО 1993 року розпочались перші консультації та була визнана необхідність створення незалежної акредитаційної асоціації. У 1993 році І. Мельничук (на той час – керівник Донецького Біблійного Коледжу, який згодом був перейменований у Донецький Християнський Університет) [25] та С. Санніков (на той час – керівник Одеської Богословської Семінарії) [56] виступили з ініціативою створення Євро-Азіатської акредитаційної асоціації, нині представлена в Україні ГО «ЄАТА» [62; 14]. Варто зазначити, що протягом написання цієї роботи ГО «ЄАТА» змінила свою офіційну назву з ГО «Євро-Азіатська акредитаційна асоціація» на ГО «Євангельська акредитаційна теологічна асоціація». Оскільки ми ставимо собі на меті обґрунтувати можливість масштабування досвіду ГО «ЄАТА» як незалежної акредитаційної агенції забезпечення якості освіти у розрізі протестантських закладів освіти задля імплементації положення МОН про незалежні акредитаційні агенції забезпечення якості, розглянемо:

- історію створення ГО «ЄАТА»,
- місію та масштабність діяльності ГО «ЄАТА»

Історія створення ГО «ЄАТА»

Практично одразу ГО «ЄАТА» набула членство в ICETE (International Council for Evangelical Theological Education) – «Міжнародна Рада Євангельської Теологічної освіти». В. Хромець у дисертаційному дослідженні стверджує, що ГО «ЄАТА» – це «наймолодша з асоціацій, що входять до сім'ї євангельських агентств, які займаються акредитацією християнських закладів

освіти» [93]. ICETE [129] – це міжнародна мережа акредитаційних агенцій, які надають акредитацію освітнім програмам шкіл, заснованих протестантами. На момент створення ГО «САТА» кожна акредитаційна агенція, яка входила в ICETE, була представлена в різних регіонах світу. З огляду на те, що отримання духової освіти в часи існування Радянського Союзу було ускладненим, географічний район, що відповідає території колишнього Радянського Союзу, був «білою плямою» на карті ICETE. У наш час регіональні акредитаційні агенції, які складають спільноту ICETE, виглядають наступним чином:

- **Африка:** Асоціація християнської теологічної освіти в Африці (Association for Christian Theological Education in Africa (ASTEА)) [102],
- **Азія:** Азійська теологічна асоціація (Asia Theological Association (ATA)) [100],
- **Карибські країни:** Карибська євангельська теологічна асоціація (Caribbean Evangelical Theological Association (CETA)) [108],
- **Європа:** Європейська рада теологічної освіти (European Council for Theological Education (ECTE)) [118],
- **Євразія:** Євангельська акредитаційна теологічна асоціація (Evangelical Accrediting Theological Association (E-AAA)) [14],
- **Латинська Америка:** Асоціація євангельської теологічної освіти в Латинській Америці (Association for Evangelical Theological Education in Latin America (AETAL)) [103],
- **Середній Схід та Північна Африка:** Середньо-східна та Північно-Африканська асоціація теологічної освіти (Middle East-North Africa Association for Theological Education (MENATE)) [138],
- **Північна Америка:** Асоціація біблійної вищої освіти (Association for Biblical Higher Education (ABHE)) [101].

З огляду на те, що ICETE складає 8 регіональних акредитаційних агенцій, варто зазначити, що таким чином діяльність цієї організації охоплює

113 країн. Акредитація освітніх програм, що їх надає регіональна акредитаційна агенція, передбачає членство закладу в тій самій акредитаційній агенції. Всього у світі налічується 1200 духовних ЗВО, які є членами однієї з восьми регіональних асоціацій.

Прикметно, що багато із зазначених агенцій надає свої акредитаційні послуги не лише в одній країні, але у кількох країнах одразу.

Місія та масштабність діяльності ГО «ЄАТА»

В. Хромяк стверджує, що «Асоціація зареєструвалася в складі тридцяти семи членів, а до 2002 року зросла більш ніж на 45 %. Це засвідчує популярність і життєву необхідність цього руху в країнах колишнього Радянського Союзу» [93]. ГО «ЄАТА» бачить свою місію в наступному: (1) допомогти навчальним закладам Євразії досягти міжнародних стандартів; (2) підтвердити їх академічний та духовний рівень визнаною в світі акредитацією; (3) об'єднати фахівців у галузі богословської освіти; (4) забезпечити програмами, книгами, консультаціями та іншою професійною підтримкою; (5) розвивати східно-європейське євангельське богослов'я; (6) формувати академічну і дослідницьку культуру; (7) надавати дослідникам методологічну та ресурсну підтримку [14].

Станом на січень 2020 року в мережу ГО «ЄАТА» входить 53 організації, які надають духовну освіту в кількох країнах колишнього СНД. 20-ть ЗВО акредитували свої різноманітні освітні програми з різною формою навчання.

У 1990-х роках, коли з'явилися новостворені протестантські ЗВО, орієнтир був здебільшого на американські богословські освітні процеси. Лише згодом, коли декілька пострадянських країн почали виявляти інтерес до Болонського процесу, виникла статечна необхідність переорієнтування на болонські вимоги. Позитивним моментом було те, що більшість духовних ЗВО, а також і сама Асоціація могли бути гнучкими в цьому процесі. Як указує О. Дятлик у своїй кваліфікаційній роботі, на той момент богослов'я не

визнавалося як окрема галузь науки в країнах східноєвропейського регіону [26], а «навчальні заклади ... розвивалися кожен сам по собі» [26].

Беручи до уваги потужний вплив американських стандартів освіти на становлення протестантських ЗВО, нам слід звернути увагу та особливості цього впливу.

Найстаріші ЗВО в США були засновані власне релігійними громадами: 106 із 108-ми перших коледжів у США мали афіліацію з християнськими громадами [110]. Це підтверджує П. Гланзер: «Протестантський напрям християнства, який був народжений в університетському середовищі, стояв у витоків та зростання найбільш відомих університетів світу. Університети світового рівня, зокрема Гарвард, Принстон, Єль, Оксфорд, Кембридж та Едінбург були засновані та отримали розвиток як частина однієї із протестантських конфесій» [121]. Відтак усесвітньо відомий Гарвардський університет [125] був заснований 1636 року у колись колонії, а нині штаті Массачусетс (США) пуританами з метою клерикального навчання та підготовки служителів [151], тобто для обслуговування внутрішньо-конфесійних потреб протестантської спільноти.

Аналіз англomовної наукової літератури, присвяченої дослідженню освітнього простору США, указує на значущість для освітнього простору США багатьох процесів, які відбувались, власне, у штаті Массачусетсі (як однієї із перших 13 колоній, що згодом сформували США) упродовж XVII ст. Ресурс «Християнська освіта» [110] із посиланням на понад 11 джерел підтверджує важливість освітніх процесів у цій колонії на формування культури освітнього простору США. Важливість цих процесів також висвітлюється сучасними авторами гуманітарного проекту «Мес Моментс» [137]. З цим погоджуються наступні дослідники: Г. Хаскінс (історик XX століття) та П. Кембел (дослідник XXI століття). Відома енциклопедія «Британіка» також звертає на увагу на те, що освітня система США в тому вигляді, як ми її знаємо, була сформована в штаті Массачусетсі у XVII столітті. Дослідники Р. Браун, Г. Хаскінс [126], П. Кембел [107],

Д. Белтон [104] підкреслюють різні аспекти (теологічні, історичні, антропологічні та ін.) цієї позиції.

Натомість аналіз сучасної україномовної літератури щодо процесів, які відбувались в Массачусетсі в XVII столітті, засвідчує або незацікавленість у подібних дослідженнях, або недостатню обізнаність у царині значущості цих подій на формування освітнього простору США. Важливість впливу протестантів на освітній простір США підтверджує В. Жуковський у своїй докторській дисертації [27]. Водночас В. Глушич у своїй статті розглядає історію освітніх процесів у період становлення США [13] та зосереджує багато уваги на лише двох політичних діячах (зокрема Т. Джефферсоні та Б. Франкліні), водночас лишаються незрозумілими наступні речі: мета вибору для студій саме цих політичних діячів, причина лише стисло згадування факту прийняття закону 1647 року, а також лише фрагментарне посилення на християнську приналежність більшості перших переселенців та найперших освітніх закладів.

При цьому її наукова стаття не приділяє достатньо уваги речам, які, на наш погляд, є вкрай важливими для розуміння контексту витоків (як шкільної, так і вищої) освіти в США, але які відображають недостатню вивченість освітніх традицій США.

Відтак розглянемо важливі віхи виникнення та становлення освітніх стандартів США та їх вплив на українські протестантські духовні ЗВО в 1990-х роках XX ст.

По-перше. Поява закону, який гарантував можливість здобуття середньої освіти у XVII столітті. До речі, перша подібна школа була створена 1635 року пуританськими переселенцями, у ній діти здобували освіту, еквівалентну 7–12 рокам навчання [109; 107] серед інших предметів вивчали латину та давньогрецьку. У 1642 році в Массачусетсі від батьків вимагалось забезпечити, аби всі діти могли читати, а вже 1647 року з'являється закон про обов'язковість початкової освіти та про її загальну доступність. Принципи доступності та обов'язковості освіти заклали пуритани [142]. Зазначений факт

щодо провідної ролі протестантів у становленні освітніх традицій США далеко не завжди належним чином висвітлюється в українській науковій літературі.

Таке явище складно пояснити «необізнаністю», оскільки ця інформація доступна у відкритому науковому просторі, щонайменше європейськими мовами. Ми робимо припущення, що частково це зумовлено певною схильністю «маргіналізування» або «маркування» всього релігійного (зокрема й протестантського) в науці. Така стигматизація не дає належним чином оцінити приналежність ГО «САТА» тим самим світоглядними традиціями, які свого часу засновували Гарвардський університет. Проте це дає нам змогу виокремити **перший принцип**: *церква, яка бачить свою роль у трансформації суспільства, докладає зусиль, аби зробити високоякісну освіту доступною.*

Вочевидь, у супереч поширеній стереотипній маргіналізації протестантських конфесій, українські протестанти успадкували цей принцип освітньої парадигми щодо доступності високоякісної освіти та певних очікувань від взаємодії християнської спільноти з суспільством. Це простежується на прикладі найчисельнішої протестантської церкви – Всеукраїнського союзу церков євангельських християн-баптистів [11]. Лише за перших шість років незалежності України цей Союз (станом на 1997 рік) уже заснував 19 ЗВО (див. Додаток Ж). У наш час кількість закладів, які підпорядковані ВСЦ ЄХБ, збільшилась, лише таких ЗВО, які у назві використовують термін «семінарія», налічується 6. Серед освітніх програм подібних закладів, окрім звичних «церковне служіння» та «викладач недільної школи», є такі, що мають соціальне спрямування – «капеланське служіння», «служіння людям із обмеженим слухом» тощо. Духовна освіта доступна фінансово, кількість духовних закладів є достатньою для задоволення освітніх потреб протестантів, якість освіти підтверджена МОН, оскільки випускники духовних ЗВО, які отримали освіту до 1 серпня 2018 року, можуть пройти процес визнання освіти.

На наш погляд, у вітчизняній науковій літературі недостатньо уваги приділяється факту, що більшість перших переселенців у США були

протестантами, які не лише шукали релігійної свободи, як утікачі з європейських країн, де вони зазнавали переслідувань та остракізму за релігійною ознакою, а були активними громадянами, які формували соціально відповідальну групу, яка в життєвій практиці керувалася кальвіністською етикою праці та ставлення до участі в житті суспільства. Водночас сам факт, що перші переселенці у США були незадоволені станом речей у країнах, які вони залишали, варто сприймати як ознаку суспільно активної позиції (яка в класичному розумінні є протестантською тотожністю), а не дескриптором асоціальності. Утім авторка В. Глушич у своїй статті «Витоки становлення та розвитку виховання підлітків в американських школах» наголошує, що «вплив англійців на формування суспільно-політичних поглядів колоністів виявився найбільш значним». Водночас її аргументація викликає низку питань. Ми можемо погодитися, що колоніальне існування зумовило британський вплив на США. Проте її аргументація, що до колоній «приїздили переселенці з різних країн, які привозили і свої традиції, і свої уявлення про виховання молодого покоління. Як наслідок, вплив англійців на формування суспільно-політичних поглядів колоністів виявився найбільш значним» [13] – нам цей аргумент здається непереконливим та непослідовним, оскільки він доводить протилежне.

Відоме з історії американське гасло, що призвело до війни за незалежність – «no representation, no taxation» (*немає представництва, немає оподаткування*) – слугує аргументом, що протестанти, які стоять за витоками американської освітньої системи, також стоять за витоками найкращих здобутків американського суспільства в цілому. Звісно, переселенці й запозичували кращий досвід діяльності суспільних інституцій, що діяли в країнах, де вони проживали до переселення в США, але іноді й робили протилежне [126]. Відтак ми можемо виокремити **другий принцип**: *усі задіяні сторони освітнього процесу (студенти та викладачі) мають відповідальне ставлення до навчання та викладання, в яких якісне виконання своїх обов'язків розглядається як служіння Богові.*

Вітчизняний науковець – ректор першого українського протестантського ЗВО, що здобув ліцензію МОН, В. Синій підтверджує, що протестанти бачать свою місію як «просвітницько-соціальну терапію, результатом якої мало б бути формування нової соціальності, заснованої на християнських цінностях і принципах» [78]. Очевидно, що сутністю американської протестантської освітньої парадигми є спонукання вірян бути відповідальними особами та формувати впливове відповідальне громадянське суспільство. Унаслідок тісної взаємодії засновників Громадської організації «Євангельська Акредитаційна теологічна асоціація» зі своїми колегами такий світоглядний вплив сформував ГО «САТА», зокрема співпраця цієї агенції з подібною протестантською незалежною акредитаційною агенцією в США. Студентам та викладачам духовних ЗВО притаманне сумлінне ставлення до своїх обов'язків.

Вплив культури та релігії на окремі види освітньої діяльності, зокрема, підтверджують культурологи, які вивчають вплив нехристиянських релігій на соціальне життя. Наприклад, Ю. Лі та Дж. Флауерд'ю [135] за результатами свого дослідження стверджують, що релігійні вірування в окремих азіатських країнах не вважають плагіат чимось хибним. Водночас в Україні плагіат стає центром доволі значної частини освітніх скандалів. Серед протестантів плагіат традиційно вважається крадіжкою.

По-третє. Пуритани сприймали свою роль у суспільстві в ключі місійного покликання трансформації суспільства, а тому створення закладів вищої освіти та поширення друкованої літератури вважалось найбільш оптимальними методами. Отже, вважалось, що освіта формує майбутніх фахівців, а якісна література сприяє розширенню світогляду. Це пояснює високі стандарти вступників до Гарвардського університету. Відтак **третій принцип:** *до викладачів та студентів можуть висуватися додаткові вимоги, метою яких є упевнитися у відповідності до поставлених перед ЗВО цілях.*

На початку свого існування духовні протестантські ЗВО не мали державного визнання духовної освіти, тому окремі ЗВО та ГО «САТА», яка належала до мережі протестантських незалежних акредитаційних агенцій,

висували додаткові вимоги до вступників та викладацького складу. Факт, що на початку та у середині 1990-х років духовні ЗВО мали високу конкуренцію на вступних конкурсах, частково пояснюється цим. Утім варто визнати, що у нових реаліях співвідношення кількості новостворених духовних ЗВО та охочих навчатися була іншою, що сприяло великому конкурсу серед вступників.

По-четверте, у вітчизняній та закордонній науковій літературі простежується тенденція вважати недержавні стандарти освіти менш суровими. Це базується на відокремленні освіти (як державної сфери впливу і реалізації) та церкви. Проте на прикладі історії США ми бачимо абсолютну хибність такого припущення. Адже ми вже довели, що саме церква засновувала ЗВО як в Європі, так і в США, а також конотація відокремлення церкви та освіти (як державної сфери) не корелюється з історією та первинним значенням цієї тези. Наприклад, традиційно цитується Т. Джефферсон з його ідеєю «відокремлення держави від церкви», зокрема так робить Д. Вовк у своїй монографії [9], присвяченій правовим аспектам взаємин між державою та церквою. Водночас не завжди наголошується на цілій низці важливих факторів: вислів «розділовий мур між державою і церквою» – це текст із листа, що Джефферсон надіслав одній із баптистських церков 1802 року [69] (щоправда ще цілих 88 років, аж до 1890-х, помісні протестантські церкви й керували місцевими загальноосвітніми школами на всій території США). Чимало американських дослідників указують на викривлену подачу відомої фрази американського політичного діяча, співавтора «Декларації Незалежності» Томаса Джефферсона про роздільний мур між церквою та державою. Зокрема на це вказують Т. Баклі [106]. Цю тезу слід розуміти в ключі, що у стосунках із державою жодна конфесія не може мати переваги над іншими. Окрім цього зарубіжні науковці, зокрема Т. Оуен [140], Дж. Хеймс [124] та інші дослідники описують тенденцію невиправданого вживання понять «секуляризм» та «атеїзм» як синонімів. З огляду на те, що природа понять різна («атеїзм» стосується світоглядних припущень, а

«секуляризм» стосується взаємодії з суспільством), ці поняття слід вважати відмінними за сутністю та розмежовувати. Викривлене трактування конотації розділення церкви та держави, де секулярність держави (в розумінні її атеїстичності) виникла значно пізніше та більше слугувала цілям пропаганди, ніж академічним. Цієї темі, зокрема, присвячена дисертація О. Мелехової [51]. Відтак відомий вислів Джефферсона в українському науковому просторі використовується як у значенні автора, так у викривленому змісті. Отож **четвертий принцип**: *духовні ЗВО задля досягнення поставлених цілей можуть посилювати якість, але не понижувати її.*

З самого початку ГО «ЄАТА» та перші духовні ЗВО (які використовували американські освітні стандарти) користувались загальноприйнятими американськими освітніми стандартами (бралась до уваги специфіка напряму академічної підготовки), і це не були занижені стандарти. Наприклад, у третьому розділі нашої роботи ми говоримо, що у окремих випадках здобуття освіти на рівні «магістр» вимагало академічного навантаження, яке у перерахунку на ЄКТС відповідає 240 академічних кредитам, що на 150 кредитів більше, ніж звичні 90 академічних кредитів ЄКТС магістерського рівня.

По-п'яте, у вітчизняній науковій літературі дуже мало приділяється уваги кореляції *еклезіологічного устрою* (способу керування деномінацією) та успішності духовного закладу вищої освіти, створеному деномінацією (та деномінації зокрема). Складність подібного дослідження зумовлена наступним фактором: виокремлюють три способи керування церквою – єпископальний, конгрегаціональний та пресвітеріанський, такий аналіз буде потребувати обізнаності водночас у релігієзнавстві та освітніх науках. За умов *єпископального устрою* вступ у семінарію (як один із різновидів «духовних ЗВО») відбувається з дозволу керівництва деномінації, подальше призначення служителів стається централізовано переважно із випускників семінарій, місце служіння яких згодом може бути змінено. У такому разі вступ у семінарію може розглядатися як певна запорука подальшого служіння. На противагу

цьому у *конгрегаціональному устрої* місцева громада обирає та призначає служителів, при цьому факт духовної освіти не є обов'язковою вимогою, а тому навчання в духовних закладах вищої освіти не гарантує подальшого служіння.

Серед протестантських груп із *конгрегаціональним устроєм* (наприклад, ВСЦ ЄХБ або УЦХВС) студентом духовного ЗВО може стати практично будь-який вірянин, і хоч пастори місцевих церков мають надати рекомендацію на навчання, ця рекомендація іноді сприймається як формальність. Відтак у випадку, коли посвячений вірянин проходить навчання для подальшого служіння, йому не гарантоване ані неклерикальне служіння (без надання священницького сану), ані клерикальне служіння. У випадку, коли вже обраний на пасторське служіння вірянин відчує потребу в духовній освіті, він буде (зі зрозумілих причин) обмежений у часі та схильний шукати навчання, яке більше сприятиме набуттю або вдосконаленню навичок, ніж просто надаватиме академічні знання.

Реформатські, пресвітеріанські церкви (*пресвітеріанський еклезіологічний устрій*) схильні вважати, що наявність духовної освіти може бути достатньо вагомим фактором. Направлення Радою старійшин на навчання за умов такого устрою не є гарантією надання священницького сану, проте сприяє цьому. В окремих випадках надання священницького сану можливо лише за умови попереднього здобуття духовної освіти. Відтак **п'ятий принцип**: *духовні ЗВО здатні враховувати значно складніші вимоги стейкхолдерів.*

Таким чином, на початку свого існування, коли ГО «САТА» орієнтувалось на американські стандарти, це створило перевагу – набуття досвіду обслуговування різних деномінаційних потреб, що було вкрай важливо для новоствореної незалежної акредитаційної агенції.

Варто визнати, що, з одного боку, не всі, створені протестантами США, заклади вищої освіти зберегли свою конфесійну афіліацію, або навіть приналежність до християнської спільноти, проте, з іншого боку, є заклади

вищої освіти в США, які зберегли християнську тотожність. Наприклад, університет «Спрінг Арбор» у штаті Мічиган (приєднався до США 1837 року) був заснований вільними методистами 1873 року, та практично одразу відчинив свої двері для представників інших протестантських деномінацій. Прикметно, що метою створення цього ЗВО була не підготовка служителів (як відбувалось у випадку багатьох інших ЗВО), а, власне, розбудова університетської освіти в класичному розумінні. Не менш значущим є факт, що деномінація виникла 1860 року та через 13 років існування приступила до створення університету. Проте – і це знову відображає тенденцію – навіть у новостворених штатах, не зважаючи на те, що щойно завершилась громадянська війна США, протестанти створювали заклади вищої освіти не лише з метою забезпечення внутрішніх потреб деномінації, але й для суспільного блага в цілому. Новостворені деномінації також створювали ЗВО.

Ще однією особливістю створення протестантами США закладів вищої освіти було те, що на початках більшість із цих закладів створювались, аби забезпечити конфесійні або суспільні потреби. Відтак йшлося про внутрішній вплив на суспільство. Проте перший заклад вищої освіти (біблійний інститут), метою якого була підготовка професійних місіонерів для діяльності в інших країнах, був заснований у США 1883 року, що послужило початком становлення США, як країни, що відправляє на працю місіонерів в інші країни. Нині цей заклад називається Богословська семінарія Альянсу.

2.1.1. Вплив Болонського процесу на формування закладів духовної освіти протестантських конфесій України

Після приєднання України до Болонського процесу в 2005 році багато українських дослідників оцінювали переваги цього кроку в цілому. Проте аналіз змісту цих вітчизняних статей указує, що українські вчені схильні здебільшого вказувати на теоретичні можливості, які стали доступними після цього процесу. Водночас простежується тенденція, що практично жоден вітчизняний дослідник не дає оцінки тому, наскільки ЗВО, наприклад,

заохочують викладачів розробляти нові освітні компоненти (та створюють можливості для цього), а також наскільки самі ЗВО швидко створюють нові освітні програми в рамках наявних спеціальностей. Як ми вже зазначали раніше, наприклад, про співпрацю Християнського центру «Реаліс» [92] спільно з Національним педагогічним університетом ім. М. Драгоманова [55], де були розроблені абсолютно унікальні освітні програми. Відтак з огляду на факт, що вже минуло 15 років приєднання України Болонського процесу, наступний факт є дуже застережливим: номінальна велика кількість ЗВО в Україні на тлі того, що українські ЗВО не посідають провідні місця в рейтингових списках кращих університетів світу. Прикладом візьмемо дві світові рейтингові системи: Times higher education ranking (*Всесвітній рейтинг університетів*) [153] та Academic ranking of World Universities (*Академічний рейтинг університетів світу*) [99].

Стосовно Times higher education ranking (що охоплює 92 країни) варто зазначити, що в список 1400 кращих університетів світу потрапило 6 українських ЗВО, проте всі посіли місця після 800 позиції. Методологія цієї рейтингової системи містить у собі наступні показники: навчання (освітнє середовище), дослідження (обсяг, прибутковність та репутація), цитування (дослідницький вплив), міжнародний вплив (викладацький склад, студенти та дослідження), галузева дохідність (передача знань).

Щодо Academic ranking of World Universities варто зазначити, що в список 1000 кращих університетів світу не потрапив жодний український ЗВО. Методологія цієї рейтингової системи містить у собі наступні показники: наявність випускників або співробітників, що було нагороджені медаллю Філдса [131] або стали лауреатами Нобелівської премії [152], цитування іншими дослідниками, статті, що публікуються в журналах Nature [139] або Science [143], успішність студентів та інші [99].

Оскільки обмежена кількість українських ЗВО змогли потрапити в рейтинговий список Times higher education ranking, ми спробуємо використати окремі критерії цієї організації для аналізу ситуації в Україні, корелюючи це з

тим, що відбувається в протестантських духовних ЗВО. На наш погляд, в Україні достатньо часто відбувається підміна понять щодо наступного:

Положення про акредитацію містить кількісні вимоги щодо наукових робіт, але не якісні. Таким чином, часто дослідження в Україні не є істотно новими. Як ми зазначаємо, в українському науковому просторі існує неформальне очікування від вченого, що він у своїх студіях реферативно викладатиме наявну вітчизняну та іншомовну наукову літературу з досліджуваної проблеми (яка має індексуватися в певних науково-метричних базах), проте це можливо лише за умов розгляду відносно неновітніх тем [43]. По суті, це унеможлиблює творчий аналіз істотно нових тем, із яких неможливо реферативно викладати літературу, оскільки це – нова та недосліджувана тема. Прикметно, що у протестантських духовних ЗВО, по-перше, простежується значно вищий рівень володіння іноземними мовами серед здобувачів освіти та беззаперечно серед викладачів, по-друге, очікування щодо дослідження більше відповідає західним стандартам.

Унаслідок незадовільного володіння іноземними мовами серед українських науковців іноді простежується тенденція цитування виключно вузького кола вітчизняних авторів, до того ж іноді існують неформальні очікування цитування «правильних» імен. Як ми зазначали, серед викладацького складу протестантських духовних ЗВО рівень володіння іноземними мовами помітно вищий, а тому можливості цитування також ширші, до того ж духовні ЗВО позбавлені неформального очікування, що імена певних науковців обов'язково мають бути згадані у списку використаних джерел. Водночас духовним ЗВО притаманна інша особливість, якої немає в інших навчальних закладах: залежно від богословської традиції може простежуватися стереотипне ставлення до книжкових видавництв. Наприклад, у США книги видавництв Zondervan, Baker Books, Intervarsity Press будуть вважатися для протестантів достатньо ортодоксальними, а книги видавництва Orbis – ліберальними.

В американській та західноєвропейській освітній традиції існує достатньо чітке розмежування між *learning output* (*безпосередній або короткостроковий результат навчання*) та *learning outcome* (*довготривалий результат навчання*). Серед вітчизняних науковців проблематику складності коректного розуміння цих термінів розглядає Е. Щукіна [97]. Вона стверджує: «Навчання, орієнтоване на вихід (*output-oriented study*), передбачує формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання». При цьому, на наш погляд, оскільки саме цей показник просто вимірюються, наприклад, іспитом, заліком або іншою формою контролю, саме тут в окремих випадках в ЗВО України відбувається підміна близьких, але не тотожних понять – *learning output* та *learning outcome*. Ми погоджуємось із Е. Щукіною в тому, що студентоцентроване навчання (один із основних принципів болонізації) «сприятиме формуванню компетенцій, необхідних на ринку праці, що постійно змінюється, та надасть їм можливість бути конкурентноздатними. В основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального підвищення «вартості» студентів у працедавців, що забезпечує їх ефективну співпрацю з освітянами» [97]. Саме тому не завжди освітнє середовище українських ЗВО сфокусовано на такому результаті навчання, яке відображено в реальному значенні *learning outcome*. Частково це можна пояснити невдалим перекладом. Подібну ситуацію можна побачити в розмежуванні термінів «компетенція» та «компетентність». С. Лейко доводить, що розмежування цих термінів [47] є штучним. У духовних ЗВО ситуація відмінна від цього, оскільки, як ми вже зазначили, студенти мають більшу вмотивованість та здобувають освіту для якіснішого духовного служіння, проте їхня «ринкова цінність» справді збільшується.

Отже, ми бачимо, що частково окремі проблеми українських ЗВО пов'язані з неповним, або декларативним переходом на болонські стандарти. Духовні ЗВО позбавлені цих проблем.

Американський дослідник українського походження Р. Шеремета виокремлює чотири варіанти сприйняття ЗВО (місце здобуття професійної освіти; місце набуття нових зв'язків; місце, де відбувається певний відбір; місце, яке формує певні світоглядні цінності та сприяє розвитку особистості) та п'ять пріоритетних принципів розвитку ЗВО (самостійність кожного учасника освітнього процесу; гнучкість освітніх структур, які можуть швидко адаптуватися під необхідні зміни; дієвий зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу; прозора конкуренція між викладачами; вільнодумство всіх учасників освітнього процесу) [95].

Відтак, ми вважаємо використання вітчизняної літератури щодо болонського процесу умовно корисною, а тому аналіз вітчизняної літератури слід проводити виключно з елементами історіографії з огляду на дві події в їх хронології: від планів приєднання до Болонського процесу до їх реалізації, із врахуванням прийняття певних нормативно-правових актів. Саме тому на різних етапах здійснювався як комплексний огляд адаптації вищої освіти України до Болонського процесу, так й індивідуальний аналіз окремих складових, а також проводились студії суперечностей, можливостей та викликів, створених «болонізацією» на стан освіти в Україні. Саме тому нами були свідомо обрані лише ті наукові праці та статті, що були складені лише після введення в дію чинних (на момент складання розділу) нормативно-правових актів, що регламентують освітню діяльність.

Наприклад, учені В. Кухарський, О. Осередчук та І. Іваночко [80] провели практичне дослідження, метою якого було порівняти забезпечення якості у Болонському процесі із сучасним станом справ в Україні, зокрема проаналізувавши нормативно-правову базу забезпечення якості освіти в Україні.

З огляду на повільний темп впровадження всіх переваг приєднання до Болонського процесу, варто також звернути увагу на вітчизняні дослідження зарубіжного досвіду імплементації (як сутності, так й темпів) необхідних змін. Зокрема, С. Калашникова вивчає досвід Фінляндії, та сама авторка у співпраці

з С. Курбатовим та І. Прохором аналізують досвід Сполученого Королівства, Ю. Рашкевич – Польщі, І. Золотарьова – Швеції, С. Калашникова та І. Линьова – Естонії, І. Сікорська – Нідерландів [75, с.17-27]. Усім цим країнам доводилося, як й Україні, змінювати стандарти, механізми, тому їх досвід заслуговує уваги.

Зарубіжні дослідження досвіду окремих країн, яким довелося здійснювати такі зміни, можуть нести умовну практичну користь, оскільки вимагатимуть від читача власної поінформованості та обізнаності щодо подібностей та відмінностей освітніх процесів у країні, яку аналізують, та України.

Проте дуже показовим є схвальний експертний аналіз освітніх процесів в Україні, наданий спільною The network of Higher Education Reform Experts (*Мережа експертів з реформування вищої освіти*) [127]. Ця організація була сформована під егідою програми Tempus, нині підтримується Erasmus+ (Додаток Д). Згідно з цим звітом, нормативно-правові акти та організація освіти в Україні відповідає всім очікуванням цієї організації.

2.1.2. Офіційне визнання спеціальності «Богослов'я»

У нашому дослідженні ми вже вказували, що у переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є галузь (04) «богослов'я» та передбачена спеціальність (041) «богослов'я» [70]. О. Дятлик зазначає, що до персонального складу науково-методичної підкомісії (що складається з 7 осіб), мета якої – написання стандартів вищої освіти зі спеціальності «041 богослов'я», зокрема, входив голова ГО «ЄАТА» – Т. Дятлик [68; 26]. Ще одним визначним представником у цій комісії був В. Хромець (нині ректор Університету Короля Данила в м. Івано-Франківськ). Прикметно, що захист його докторського дослідження відбувся в царині питань духовної освіти, він також присвячує цій тематиці свої наукові роботи. В Додатку А ми надаємо повний список учасників цієї підкомісії, відтак ми

можемо стверджувати, що ГО «ЄАТА» в особі голови правління брало участь у напрацюванні стандартів вищої освіти зі спеціальності «041 богослов'я».

У кращих академічних традиціях на шляху визнання спеціальності «богослов'я» відбулася апробація підготовки семи викладачів спеціальності «богослов'я». Зокрема, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова та ГО «ЄАТА» підписали 2015 року угоду про співпрацю в межах програми доктора філософських наук із богослов'я для викладачів богослов'я, які на той час мали ступінь державного фахівця, еквівалентну ступеню магістра, із шести духовних євангельських семінарій України [26].

Беручи до уваги практичну недослідженість досягнень ГО «ЄАТА» в питаннях визнання дипломів про отримання духовної освіти, єдиними дослідниками, які прямо або опосередковано пишуть про це, є О. Дятлик, Ю. Решетніков і В. Хромець.

В. Хромець у своїй дисертації в хронологічному порядку описує етапи, які мала пройти духовна освіта від невизнання до визнання. Зокрема, описані різноманітні спроби знайти вирішення ситуації, невдачі, супротив різних владних структур, колізії. Дослідник доходить наступного висновку: «Після пошуку різноманітних варіантів виходу з ситуації, стало зрозуміло, що без змін в освітньому законодавстві системно вирішити проблеми з визнання результатів освітньої та наукової діяльності закладів вищої духовної освіти, є досить проблематично. Тому лідери церков і релігійних організацій почали звертатися до владних інституцій для того, щоб розпочати процес змін в українському законодавстві» [93].

Завдяки зусиллям ГО «ЄАТА» при Міністерстві освіти і науки була створена Комісія з державного визнання документів про вищу духовну освіту. Протягом перших років існування цієї комісії голова правління ГО «ЄАТА» Т. Дятлик був представником від агенції. У наш час це представництво здійснюють інші представники агенції, зокрема керівник Дослідницького центру ГО «ЄАТА» Р. Соловій та інші, загалом ГО «ЄАТА» постійно представлена в цій комісії.

У цілому Комісія складається із представників Міністерства освіти і науки, Громадської ради з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями, представників релігійних громад, а також вищих закладів освіти, що мають ліцензію на здійснення освітньої діяльності в галузі знань «богослов'я», що, відповідно, дозволяє «забезпечити високу фаховість комісій, а відтак якість і результативність їхньої роботи» [73].

Сама процедура державного визнання документів про вищу духовну освіту, наукові ступені і вчені звання, виданих вищими духовними навчальними закладами, здійснюється згідно з положеннями Закону України «Про вищу освіту», постанови Кабінету Міністрів України від 19 серпня 2015 року №652 «Про державне визнання документів про вищу духовну освіту, наукові ступені і вчені звання, виданих вищими духовними навчальними закладами» і відповідно інших наказів міністерства. Відтак вона відповідає всім вимогам щодо якості.

Уважний аналіз нечисленної (з огляду на невивченість цієї теми) вітчизняної літератури щодо явища антиінтелектуалізму в протестантському середовищі демонструє значну розбіжність оцінок дослідників щодо природи та витоків антиінтелектуалізму, поширення цього явища тощо. Наприклад, Д. Бінцаровський наголошує на теологічних причинах [5] дистанціювання окремих вітчизняних протестантів від активної участі в житті суспільства, що, зокрема, призводить до свідомого відкидання інтелектуального життя як прояву невірності, або світськості. Натомість О. Висонеvecь говорить про штучним чином створені умови, коли радянська влада не допускала вірян-протестантів до здобуття вищої освіти [8]. Ми вважаємо, що існування цілих схем репресивних дій стосовно християн-вступників у виші та християн-здобувачів вищої освіти доводить, що серед християн-протестантів зустрічались систематичні спроби здобуття вищої освіти, а відтак ми не можемо цілковито погодитися з припущеннями Д. Бінцаровського стосовно природи антиінтелектуалізму та його витоків, адже ми не поділяємо його тезу, що відкидання інтелектуального життя є частиною протестантської тотожності

окремих груп, які він досліджує [5]. Водночас ми погоджуємось із його спостереженням щодо обережного або незбалансованого ставлення серед окремих протестантів України до взаємодії з суспільством, зокрема в інтелектуальному середовищі.

М. Черенков констатував, що вітчизняні протестанти здійснили перехід від маргінальності до свідомої соціалізації в пострадянському та постхристиянському суспільстві [94], передбачивши певні процеси, зокрема визнання духовної освіти.

Наприклад, у найчисельнішій протестантській конфесії України – Всеукраїнському союзу церков євангельських християн-баптистів – діє декілька духовних ЗВО. Таврійській Християнській Інститут [74], зокрема, обрав шлях ліцензування в МОН, а відтак став частиною освітнього простору України. Інші духовні ЗВО, засновані Союзом, не ухвалили остаточного рішення щодо ліцензування закладу освіти й акредитацію освітніх програм. Серед декількох семінарій, що діють при Союзі, можна виокремити дві, які мають протилежний погляд щодо філософії своєї освітньої діяльності – Українська Баптистська Теологічна Семінарія (далі УБТС) [88], яка обрала шлях практичної підготовки служителів, а Київська Богословська Семінарія (далі КБС) [36] зосередилась на передачі класичного академічного богослов'я. УБТС вважає, що КБС надто схоластична, а КБС переконана, що УБТС має брак теоретичної підготовки. Опосередковано обидва заклади є частиною освітнього простору України, проте в разі винесення позитивного рішення щодо ліцензування закладу освіти та акредитацію освітніх програм, виклики, з якими вони стикнуться, будуть різними.

Ми погоджуємось з висновками О. Українця, що світовому та українському суспільству зокрема притаманний антиінтелектуалізм у цілому [87], а тому небезстороннє твердження, що це явище притаманно лише протестантській спільності, є необ'єктивним, а відтак може містити ознаки стигматизації та упередженого маркування.

Ми схильні сприймати, що доведеним є лише факт історично зумовленого антагонізму між українськими протестантами та репресивним радянським устроєм та вияви цього явища у сучасному церковному середовищі як спадок від попередніх поколінь. Проте ми вважаємо, що неможливо реконструювати витoki явища українського протестантського антиінтелектуалізму, напрацювати інструмент розмежування загальносупільного антиінтелектуалізму та власне протестантського.

Д. Бінцаровський [5] відстоює думку, що маркер антиінтелектуалізму – богословські вірування, незміна вірність яким тотожна збереженню віри. Спробуємо спростувати це припущення. Нами було проведено анонімне опитування-анкетування пасторів зазначеного Союзу церков. Більш детально ми це розглядаємо у другому розділі цієї роботи. Проте тут ми наведемо лише наступне – серед тих церков ВСЦ ЄХБ, пастори яких брали участь в опитуванні, в 96 % громад є віряни з духовною освітою. Жоден із пасторів не виступив проти духовної освіти в цілому та лише 1,3 % виявив сумнів у необхідності кадрів із духовною освітою в їхніх громадах.

Відтак ми можемо стверджувати, що антиінтелектуалізму в тому вигляді, як його описує Д. Бінцаровський, у цервах ВСЦ ЄХБ немає, вважаємо, що частково це зумовлено успішним впровадженням духовної освіти.

2.1.3. Надання можливості ліцензування протестантським навчальним закладам

Серед досягнень ГО «ЄАТА» ми можемо назвати наступні: розробку та адаптацію стандартів якості освіти у протестантських навчальних закладах України, спершу орієнтованих та наближених до найкращих американських традицій, а потім, із збереженням найкращих здобутків – адаптація розроблених стандартів до Болонського процесу. Проте варто наголосити на створенні самої установи оцінювання якості та її повноцінне членство у світовій спільноті – ICETE, завдяки чому стало можливим не лише створювати стандарти, але й надавати практичну підтримку протестантським навчальним

закладам у досягненні цих стандартів на рівні, визнаному в ICETE, тобто рівні світового визнання; вдалося створити умови взаємодії між фахівцями, які працюють у галузі богословської освіти. Все це робилось як завдяки ресурсному забезпеченню, так і створенню академічної, дослідницької культури. При цьому збереглися найкращі здобутки американських освітніх стандартів – протестантська спільнота віри бачила певну місійність у трансформації суспільства та доступності високоякісної духовної освіти, очікування від студентів та викладачів духовних ЗВО сумлінного ставлення до своїх обов'язків, висування певних вимог до здобувачів освіти, високі академічні стандарти та вміння задовольняти різноманітних стейкхолдерів.

Водночас духовна освіта серед протестантів обрала вектор, який вигідно вирізняє її від світської – духовні ЗВО мають самостійність кожного учасника освітнього процесу, освітні структури мають гнучкість та здатні за потребою адаптуватися, між учасниками діє зворотний зв'язок, між викладачами та закладами існує здорова конкуренція, до певної межі панує вільнодумство учасників освітнього процесу. Також ми довели, що антиінтелектуалізм не є інтегральною складовою протестантського середовища, проте є залишкові явища, а також притаманний суспільству в цілому загальний антиінтелектуалізм.

Зазначимо, що набуття ліцензії та подальша акредитація освітніх програм стикнеться з проблемами, на які вказують низка освітян. А також зміниться сам процес вступу: замість традиційного внутрішнього відбору, процедура має бути зафіксована в ЄДЕБО, що позбавить духовні ЗВО звичної гнучкості. Ці складності ми розглядаємо у відповідному розділі.

Отож, як ми вже зазначили, незважаючи на велику кількість ЗВО в Україні, вони не посідають провідні місця в рейтингових списках кращих університетів світу, отже, імплементація Болонського процесу в Україні наразі не досягла свого результату.

Водночас, на противагу цьому стану справ і світській освітній сфері, ми побачили, що від самого початку існування духовних ЗВО, заснованих

протестантськими конфесіями, постала потреба в установі оцінювання якості вищої духовної освіти та у певній координації таких закладів освіти. Це й зумовило появу в Україні ГО «ЄАТА». Також ми відмітили, що дуже важливим у процесі є два фактори: (1) входження в ГО «ЄАТА» в мережу ICETE та (2) нетривалий процес безпосереднього впливу американських стандартів освіти, який історично припав на зародження більшості духовних ЗВО та самої ГО «ЄАТА», тому є значущим періодом. Завдяки першому процесу ця установа змогла з початку свого існування ознайомитися з дуже широким спектром різних освітніх стандартів. Завдяки другому фактору – найкращі здобутки американської освітньої системи, які були сформовані під впливом протестантів – сприяли генезі духовної освіти. Таким чином більшість (якщо не всі) духовні ЗВО успадкували наступні принципи:

- церква, яка бачить свою роль у трансформації суспільства, докладає свідомих зусиль, аби зробити високоякісну освіту доступною;
- усі задіяні сторони освітнього процесу (студенти та викладачі) мають відповідальне ставлення до навчання та викладання, в яких якісне виконання своїх обов'язків розглядається як служіння Богові;
- до викладачів та студентів можуть висуватися додаткові вимоги, метою яких є упевнитися у відповідності до поставлених перед ЗВО цілях;
- духовні ЗВО задля досягнення поставлених цілей можуть «піднімати планку», але не опускати її;
- духовні ЗВО здатні враховувати значно складніші вимоги стейкхолдерів.

Також ми зазначили, що не всі, створені протестантами США, заклади вищої освіти зберегли свою конфесійну афіліацію, або навіть приналежність до християнської спільноти.

Серед досягнень ГО «ЄАТА» ми відзначили наступне:

- визнання «богослов'я» як окремої спеціальності у переліку МОН України як приклад зовнішнього досягнення ГО «ЄАТА»,

- визнання дипломів про отримання духовної освіти до 2018 р. як приклад зовнішнього досягнення ГО «ЄАТА»,
- явище подолання антиінтелектуалізму в протестантському середовищі в незалежній Україні.

Водночас ми зауважили на неминучості проблем, пов'язаних із повноцінним входженням ГО «ЄАТА» в український освітній простір [44; 45].

2.2. Сучасний стан розвитку протестантських закладів освіти в Україні

З огляду на те, що Всеукраїнський союз церков євангельських християн-баптистів є однією найчисельніших протестантських конфесій, якій підпорядковано чимало ЗВО, ми вважаємо, що буде справедливим розглянути (зокрема ретроспективно) стан духовної освіти на прикладі ВСЦ ЄХБ з точки зору управління якістю освіти. Зрештою, конфесія в цілому виступає як стейкхолдер освіти, водночас, як ми розглянули раніше, церковний устрій надає повноваження місцевим громадам. Отже, структурно у Всеукраїнський союз церков євангельських християн-баптистів входять обласні об'єднання церков, а помісні громади (церкви) входять в обласні об'єднання.

Розвиток мережі регіональних коледжів. На самому початку незалежності України багато обласних об'єднань зазначеної конфесії створили так звану мережу «регіональних коледжів» – це були духовні ЗВО, які надавали освіту відповідно до сучасного освітнього рівня «молодший бакалавр» з терміном навчання 2 роки та заочною формою навчання. Основними освітніми програмами були «церковне служіння» (підготовка проповідників, дияконів, пастирів та інших служителів) та «християнська освіта» (підготовка викладачів дитячої недільної школи). Зокрема, такі коледжі з 1991 до 1998 року відкрились у Волинській, Дніпропетровській, Донецькій, Закарпатській, Запорізькій, Львівській, Полтавській, Рівненській, Сумській, Харківській та Хмельницькій областях. В окремих областях такі коледжі були відкриті згодом, або не були засновані зовсім з різних причин –

наприклад, в Одеській області вже діяла раніше заснована семінарія, підпорядкована ВСЦ ЄХБ; у Київській області діяли декілька духовних ЗВО; Тернопільське обласне об'єднання не було чисельним, тому охочі навчались у регіональних коледжах сусідніх областей. У Вінницькій та Черкаській областях регіональні коледжі не були засновані через наявність альтернативних способів навчання кадрів для церков.

У 1990-х роках у церквах ВСЦ ЄХБ почала діяти особлива програма з підготовки служителів, яка нині представлена Асоціацією Біблійних Інститутів України (далі – АБІУ), утім деякі автори зазначають початком діяльності АБІУ 1989 рік та пов'язують його з приїздом в Україну канадійського місіонера А. Байбла. В інтерв'ю, яке О. Соловійова провела з колишнім очільником Асоціації Біблійний Інститутів О. Романюком, наводиться модель праці регіональних інститутів: «Викладач приїжджає до церкви, де формує групу з 5–10 осіб. Навчання проходить у вільний від роботи час, зазвичай увечері в приміщенні церкви. Заняття триває близько двох-трьох годин» [81]. Практичну побудову діяльності таких обласних інститутів неможливо описати за формулою звичної моделі закладу освіти та звичних форм навчання (очна або заочна) – це навчання замислювалось не лише як передавання академічних знань із використанням розробленого навчального матеріалу, але також і духовного та практичного досвіду авторитетними вірянами. Оскільки зустрічі відбувались у населеному пункті, де діяли помісні релігійні громади, ця форма навчання підходила для тих, хто в силу різних причин не міг собі дозволити навчання у семінарії, – робота, зайнятість у релігійній громаді, сімейні обставини. За призначенням таке навчання може бути порівняно з професійною освітою, оскільки гасло програми «бути, знати, робити». Тобто, по суті, ще у 1990-х роках в Україні серед протестантів діяло навчання, яке відображає те, що закладено в European Qualifications Framework for Life Long Learning, *EQF-LLL (Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя)*

– знання (теоретичні та/або фактологічні) – відповідає «знати»,

- уміння/навички (когнітивні та практичні) – відповідає «робити»,
- відповідальність та автономність – відповідає «бути».

За даними О. Романюка, 2018 року ця програма охоплювала «понад 1500 студентів, які навчаються на різних курсах. Також добре розвинуто навчання у Черкаській, Чернівецькій та Вінницькій областях та в деякі інших. Був період, коли студентів налічувалося понад 6 тис.» [81].

Водночас Л. Турчак, який тривалий час присвячував себе праці в Асоціації, в особистій бесіді наводить статистику, яка демонструє, ще більшу масштабність діяльності Асоціації: «до 8,5 тис. студентів одночасно в окремі роки» [63].

Застосування кваліфікаційних рамок, які практично відображають Європейські рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, та відповідна організація освіти Асоціацією дала свої результати: велика кількість тих, хто здобував освіту в одному з обласних інститутів Асоціації, зараз перебувають в активному служінні.

Звичайно, при ВСЦ ЄХБ діють інші навчальні заклади та програми.

ВСЦ ЄХБ є стейкхолдером духовної освіти. Церковний устрій ВСЦ ЄХБ надає пасторам усі можливості бути представниками своїх громад та впливати на забезпечення якості освіти в духовних ЗВО. Саме тому нами було проведено анонімне опитування в формі анкетування, яке ставило перед собою кілька завдань, описаних нижче. Водночас за допомогою цього опитування було перевірено кілька гіпотез:

- вірянам ВСЦ ЄХБ не притаманний антиінтелектуалізм, проте простежується залишкове явище, що походить із радянського періоду, обережної взаємодії з суспільством;
- недостатні поінформованість, обізнаність та зацікавленість пасторів стосовно цілої низки питань духовної освіти;
- необхідність побудови всеохопної стратегії розвитку духовних ЗВО, підпорядкованих ВСЦ ЄХБ.

За своїм типом наше опитування є констатувальним (або пошуковим), за його допомогою ми перевіряли декілька наведених вище гіпотез та намагалися прийти до формування проблем та нагальних завдань розбудови духовної освіти в ВСЦ ЄХБ. Нижче ми приводимо питання, надаємо зведені у таблиці результати відповідей респондентів, після викладення кожного окремого питання, зазначаємо мету кожного з них та робимо попередні висновки. Втім після проведення пошукового дослідження стало очевидною потреба у аналітичному та описовому дослідженні, де можна корегувати вибірку учасників, корелювати дані тощо. Обрана платформа має обмежені можливості пошуку зв'язків подальших відповідей залежно від поставленого питання, а також не дозволяє корелювати відповіді та інші чинники, приміром, місто-село, кількість прихожан церкви.

Методологія опитування: створена в Google forms анонімна анкета. Процедура: ми переслали посилання на Google forms усім учасникам закритої пасторської групи в Viber із проханням узяти участь в опитуванні.

Чи є у вашій церкві люди з духовною освітою?

Це питання мало зібрати статистичні дані, а також виміряти рівень опору або несприйняття духовної освіти. Воно мало перевірити нашу гіпотезу про те, що вірянам ВСЦ ЄХБ не стільки властивий антиінтелектуалізм, скільки ми спостерігаємо наявну обережну й помірковану взаємодію з суспільством, яка має зовнішні ознаки антиінтелектуалізму. Результати подані в табл. 1:

Табл. 1.

Наявність людей з духовною освітою

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Є декілька людей	78,4 %	120
Усього один чи двоє	17,6 %	27
Немає, проте хотілось би	2,6 %	4
Немає, і не знаю, чи треба	1,3 %	2
Немає... і не треба	0 %	0
Усього	100 %	153

Звісно, з огляду на анонімність опитування та на його добровільність, ці дані не є репрезентативними повною мірою, ми також допускаємо серед респондентів різночитання поняття «духовна освіта». Проте освітяни, які є вірянами протестантських громад, в особистих розмовах одноставно згадують, що у 1991–1997 роках (коли засновувались більшість духовних ЗВО) зустрічались із неоднозначним прийняттям із боку пасторів духовної освіти, іноді з атрибутами опору або несприйняття. Наявність хоч би однієї людини в церкві з духовною освітою вважалась чимось рідкісним. Станом на 2020 рік ми бачимо, що не лише у більшості церков є члени церкви, які здобули духовну освіту, але й констатуємо повну відсутність спротиву здобуттю вірянами духовної освіти та дуже незначний відсоток певних сумнівів щодо її доцільності.

Чи Ви берете участь у діяльності духовних закладів освіти (семінарії, біблійного коледжу та ін.)? Примітка: у відповіді на це питання респонденти могли обрати декілька варіантів.

Табл. 2

Участь у діяльності духовних закладів освіти

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Ні	12,42 %	19
Ні, але хотів би. Поки не знаю, як.	1,96 %	3
Так (в одній або більше ролях).	85,62 %	131
Усього	100 %	153

Це запитання мало виявити рівень залученості та усвідомлення пасторами життєдіяльності духовних ЗВО. Гіпотеза полягає у тому, що повноцінний стейкхолдер (або його представник) має бути обізнаний з усіма процесами духовної освіти. У цілому майже 86 % вважають, що беруть участь у життєдіяльності духовних ЗВО (із них 19,61 % опитаних обрали, що вони або в управлінні, або в наглядовій раді). Інші питання-уточнення вимірюють реальний рівень обізнаності, зокрема, що стосується питання фінансового

забезпечення: Чи духовна освіта має бути платною? Який відсоток фактичної вартості навчання покривають ті пожертвування, які вносять студенти духовних закладів освіти?

Відповіді на ці питання ми розглядаємо окремо, проте вони показують формальне залучення та недостатню обізнаність стейкхолдерів.

Чи духовна освіта має бути платною?

Табл. 3

Сприйняття здобуття духовної освіти на платній основі

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Так	68 %	104
Не знаю	20,3 %	31
Ні	11,8 %	18
Усього	100 %	153

Це питання мало підтвердити припущення про недостатній рівень обізнаності стейкхолдерів, а також про сприйняття духовної освіти як власне освітньої послуги. Не йдеться про відчутні додаткові фінансові навантаження на здобувача освіти – гуртожиток та харчування. Очікувалося, що 85,62 % тих, хто декларує участь в життєдіяльності духовних ЗВО, також дадуть позитивну відповідь щодо платної форми духовної освіти. Проте майже 12 % вважає, що «платити не треба», також 20 % виявились не готовими дати відповідь. Це може свідчити про (1) те, що учасники освітнього процесу духовних ЗВО не сприймають навчання в семінаріях як «освітню послугу», (2) недостатню обізнаність, відтак формальну (непоінформовану) участь у ролі стейкхолдера духовної освіти, що, якщо не запровадити зміни, на нашу думку, може призвести до суттєвого негативного впливу на якість освіти.

На Ваш погляд, який відсоток фактичної вартості навчання покривають ті пожертвування, які вносять студенти духовних закладів освіти?

Табл. 4

Прогнози респондентів щодо окупності духовної освіти

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
до 10 %	13,7 %	21
від 10 % до 25 %	41,8 %	64
від 25 % до 50 %	29,4 %	45
від 50 % до 75 %	13,1 %	20
від 75 % до 100 %	1,3 %	2
до 100 %	0,7 %	1
Усього	100 %	153

Це питання мало підтвердити припущення про недостатній рівень обізнаності пасторів щодо життєдіяльності духовних ЗВО, зокрема їх реального фінансування, а також невідповідності між справжніми витратами та «благодійними» внесками, що їх студенти вносять «за сесію» (з огляду на те, що в більшості духовних ЗВО протестантських конфесій превалює заочна форма навчання). В. Синій (ректор ТХІ, першого протестантського ЗВО, який здобув ліцензію МОН) стверджує, що студенти оплачують від 4 % до 15 % фактичних витрат, ідеться про освіту на рівні «бакалавр» [60]. З ним погоджується Т. Дятлик (голова ГО «ЄАТА»), який називає подібну цифру – 10 % [59]. Прикметно, що О. Нисинець, директор Рівненського Регіонального Біблійного коледжу (більшість освітніх програм цього навчального закладу відповідає 120 кредитам ЄКТС, жодна з освітніх програм не акредитована ГО «ЄАТА», більшість викладачів та працівників отримують символічну «матеріальну» подяку від навчального закладу) називає значно більший відсоток 55 %–60 % [64].

Звісно, справжня вартість освітніх послуг різна в кожному з духовних ЗВО, проте ми бачимо, що у випадку, коли йдеться про освітній рівень «бакалавр» та акредитацію освітніх програм ГО «ЄАТА», лише 55,5 % пасторів (13,7 % + 41,8 %) демонструють обізнаність.

«Світська освіта» (заочна форма) в середньому коштує приблизно 15 тис. грн. за рік навчання (дані 2018 року). Скільки має коштувати один рік заочного навчання у духовному навчальному закладі (семінарії, коледжі та ін.)?

Табл. 5

Очікувана вартість духовної освіти

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Духовна освіта має коштувати до 50 % вартості світської освіти	25,5 %	39
Грошову вартість духовної освіти не можна порівнювати з вартістю світської освіти	24,2 %	37
Духовна освіта має коштувати так само, як і світська освіта	16,3 %	25
Духовна освіта має коштувати до 25 % вартості світської освіти	11,8 %	18
Духовна освіта має бути безкоштовною, плату треба брати тільки за гуртожиток та харчування	7,8 %	12
Духовна освіта має коштувати до 75 % вартості світської освіти	4,6 %	7
Духовна освіта має коштувати до 10 % вартості світської освіти	3,3 %	5
Духовна освіта має бути безкоштовною	2,6 %	4
Усього	100 %	153

Це питання мало виявити рівень обізнаності пасторів щодо невідповідності реальних витрат та «благодійних» внесків, готовність платити більше, порівняти вартість «світської» та «духовної» освіти, а також виявити глибину розуміння стейкхолдерами проблеми фінансового забезпечення ЗВО. В одному з попередніх питань 11,8 % опитаних пасторів сказали, що духовна освіта має бути безкоштовною, у відповіді ж на це питання 7,8 % (відносно безкоштовною) + 2,6 % (повністю безкоштовною) = 10,4 %, до цих відповідей можна додати 3,3 % (до 10 % вартості світської освіти). Це демонструє послідовність відповідей та валідує результати. Не зважаючи на те, що в цілому є тенденція розуміння, що освітні процеси потребують фінансових ресурсів, лише 16 % респондентів допускають підняття вартості освіти, без якої неможливо будувати бюджет розвитку. Отже, результати відповідей

підтверджують гіпотезу про недостатню поінформованість пасторів як стейкхолдерів духовної освіти.

Хто має оплачувати навчання студента у духовному навчальному закладі?

Табл. 6

Замовники освітньої послуги

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Переважаю або повністю помісна церква, плюс "допомога друзів"	58,2 %	89
Переважаю або повністю самі студенти (та їхні сім'ї), плюс "допомога друзів"	23,5 %	36
Не знаю, складно відповісти	12,4 %	19
Переважаю або повністю обласне об'єднання церков, або союз (об'єднання) церков, плюс "допомога друзів"	5,9 %	9
Повністю заможні друзі (спонсори, знайомі)	0	0
Усього	100 %	153

Це питання мало виявити рівень готовності пасторів бути стейкхолдером «духовної» освіти. По суті, аналіз відповідей засвідчує: бажання побудови самодостатньої моделі освіти, де не передбачена стороння оплата: у всіх відповідях очікується хоча би часткове українське джерело надходження фінансування – більшість відповідей опитаних засвідчує очікування фінансової участі місцевої церкви, приблизно чверть вважає, що здобувач духовної освіти має сам подбати про фінансування свого навчання. Частково це викликано церковним устроєм протестантів. Водночас у католицькому або православному середовищі випускники семінарій можуть претендувати на служіння, у церквах ВСЦ ЄХБ ситуація відмінна. Лишаються без відповіді дуже важливі питання: хто є замовником «освітніх послуг»? Якщо помісна церква, що тоді вона пропонує здобувачу освіти? Якщо фінансування забезпечує сам здобувач освіти, яка тоді роль помісної церкви?

Якщо, наприклад, із вересня 2020 навчання студентів у духовних навчальних закладах буде коштувати 15 000 грн. у рік, тоді...

Табл. 7

Готовність до суттєвого здорожчання духовної освіти

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
... ми як церква частково або повністю оплачували навчання студентів, але така вартість зробить це неможливим у подальшому	44,4 %	68
... ми як церква частково або повністю оплачували навчання студентів, але така вартість зробить це складнішим, проте продовжимо "якось"	27,5 %	42
... ми як церква частково або повністю оплачували навчання студентів і будемо це продовжувати робити	17,6 %	27
... ми як церква не оплачували навчання студентів раніше й не будемо платити "такі гроші"	10,5 %	16
Усього	100 %	153

Це питання мало виявити рівень готовності пасторів платити більш реалістичні суми за освітню послугу своїх вірян із огляду на два фактори: 85,62 % заявили, що беруть участь у життєдіяльності духовних ЗВО, та 58,2 % наголосили, що саме помісна церква має виступати в ролі замовника освітніх послуг.

Прикметно, що 45,1 % готові до цього (27,5 % (готові умовно) та 17,6 % (готові безумовно)). Водночас 44,4 % не готові платити за надання освітніх послуг кошти, які би відповідали реальним витратам. За словами В. Синього, це може слугувати доказом, що цінність духовної освіти є лише декларативною [60]. Зі свого боку, ми також бачимо, що це доказ однієї з висунутих гіпотез про відчутну потребу у побудові всеохопної стратегії розвитку та координації зусиль духовних ЗВО, підпорядкованих ВСЦ ЄХБ.

Отже, хоч протестантські конфесії і розбудували мережу ЗВО, багато з цих закладів продовжують своє існування лише завдяки зовнішнім благодійним внескам (поза тим, що вносять студенти). Протестантські ЗВО не

очікують державних дотацій та не отримують їх, проте свідомих зусиль із боку пасторів (як представників ВСЦ ЄХБ) на зменшення залежності від зовнішніх фінансових пожертвувань не простежується, залученням фінансових ресурсів і пошуками різних форм партнерства займаються керівники ЗВО. Окрім цього ми вже встановлювали факт необізнаності та формальної участі в управлінні ЗВО з боку пасторів. Відсутність бюджету розвитку неминуче призведе до зниження якості викладацького складу, відсутність «гарантій» можливості реалізації теоретичних і практичних навичок (навіть на безоплатних умовах) після здобуття духовної освіти може призвести або до зменшення інтересу до здобуття освіти, або до пошуку менш затратних варіантів – здобути «якусь» духовну освіту на рівні «молодшого бакалавра».

Ви знаєте, що ті, хто завершив своє навчання в духовних навчальних закладах до 2018 року, можуть визнати свій диплом у Міністерстві освіти і науки України?

Табл. 8

Обізнаність із процедурою визнання духовної освіти

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Так, знаю. Сам це робив, або знаю когось, хто це зробив	41,8 %	64
Знаю, проте не скористався сам цією можливістю та не знаю особисто, хто процедуру визнання диплома	26,8 %	41
Не знаю, хочу дізнатись про це більше	24,8 %	38
Не знаю. Мені це не треба	6,5 %	10
Усього	100 %	153

Це питання мало виявити рівень обізнаності пасторів у процесах визнання духовної освіти та розуміння ними переваг цієї процедури. На наш погляд, відсоток тих, хто не бачить цієї переваги (майже 27 %), прямо говорить про байдужість (6,5 %), або необізнаний у цій можливості (майже 25 %), неочікувано великий.

На наш погляд, це створює умови, коли духовним ЗВО треба відповідати стандартам МОН, щоб отримати подвійну акредитацію МОН та ГО «ЄАТА», або ж забезпечувати внутрішні потреби відповідником професійної освіти.

Чи ви знаєте, що духовні навчальні заклади після 2018 року можуть пройти процедуру в Міністерстві освіти і науки України та почати надавати освіту, визнану державою (матимуть «диплом державного зразка»)?

Табл. 9

Обізнаність із можливістю ліцензування духовні ЗВО

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Знаю. Вважаю, що семінаріям, біблійним коледжам та ін. слід почати роботу в цьому напрямі	56,2 %	86
Не знаю, щойно дізнався	24,2 %	37
Знаю про цю можливість, але не знаю, чи це добра можливість	14,4 %	22
Знаю, вважаю, що семінаріям, біблійним коледжам та ін. не варто рухатися в цьому напрямі	5,2 %	8
Усього	100 %	153

Це питання мало виявити обізнаність пасторів (як стейкхолдерів духовної освіти) щодо нових можливостей для духовних ЗВО та їх готовність до цього процесу. На наш погляд, з огляду на те, що 85,62 % пасторів стверджує, що беруть участь у життєдіяльності ЗВО, відсоток тих, хто не знав про таку можливість, очікувався на рівні 15 %, проте реальні цифри – 24,2 %. Це, на наш погляд, підтверджує гіпотезу про недостатню поінформаність. З іншого боку, ми бачимо відсутність супротиву (тільки 5 %) ліцензування МОН, а більше половини пасторів вважає, що духовним ЗВО слід рухатися в цьому напрямі. Переконані, що це потужний сигнал для духовних ЗВО.

Якщо вартість навчання в духовних освітніх закладах буде коштувати стільки, скільки коштує світська освіта, але результатом навчання буде "диплом державного зразка"...

Табл. 10

**Готовність до узгодження вартості духовної освіти з вартістю
світської освіти**

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Я однозначно позитивно приймаю здорожчання вартості	28,8 %	44
Я не знаю, як я буду реагувати	28,1 %	43
Я, можливо, позитивно приймаю здорожчання вартості	26,8 %	41
Я не приймаю здорожчання вартості	16,3 %	25
Усього	100 %	153

Це запитання мало виявити думку пасторів про потенційну самоокупність духовних ЗВО шляхом збільшення привабливості освіти завдяки її державному визнанню, а також за умови підвищення вартості навчання. Вочевидь, лише 16,3 % показали явне несприйняття. Це ставлення буде враховано в третьому розділі цієї роботи – у запропонованих нами моделях розвитку духовної освіти.

Чи вам відомо, що в братстві є духовний навчальний заклад, який має ліцензію МОН та надає визнану державою освіту?

Табл. 11

Обізнаність у ліцензуванні ТХІ серед пасторів церков

Варіант відповіді	%	Кількість відповідей
Ні	58,8 %	90
Так	41,2 %	63
Усього	100 %	153

Це питання мало перевірити обізнаність про досягнення ТХІ. Отримані результати підтверджують низький рівень обізнаності серед пасторів про сучасний стан духовної освіти, за аналогією з попередніми питаннями, очікувалось, що 85,62 % тих, хто декларує залученість до процесу духовної освіти, мали бути поінформовані.

Відтак, результати опитування підтверджують припущення, що антиінтелектуалізм у наш час не притаманний вірянам ВСЦ ЄХБ, проте простежується залишкове явище з радянського періоду обережної взаємодії з суспільством. Зокрема, цю тенденцію ми докладно аналізуємо в окремому підрозділі. Серед пасторів спостерігається декларування участі в процесі життєдіяльності духовної освіти. Проте це відбувається на тлі дуже помітної непоінформованості, необізнаності та незацікавленості пасторів у цілій низці питань духовної освіти (фінансування, ліцензування тощо). Окрім можливого різночитання поняття «духовна освіта», такий феномен частково можна пояснити діяльністю АБІУ, яку ми висвітлили в окремому підпункті. Усе це зумовлює потребу у побудові всеохопної стратегії розвитку духовних ЗВО та координації зусиль, підпорядкованих ВСЦ ЄХБ, що знайшло своє відображення у третьому, рекомендаційному, розділі цієї роботи.

2.3. Специфіка ліцензування Таврійського Християнського Інституту

З огляду на те, що окремі освітні програми ТХІ є акредитованими ГО «ЄАТА», а сам ЗВО має ліцензію МОН та проходить процес акредитації освітніх програм державою, досвід цього духовного ЗВО є цікавим, оскільки здобутки заслуговують на масштабування в сфері духовних ЗВО та створюють одну з моделей, яку ми аналізуємо у відповідному розділі нашої роботи.

Як у випадку з багатьма іншими духовними навчальними закладами, у середині 1990-х років у зв'язку і здобуттям Україною незалежності та настанням релігійної свободи, у багатьох наявних та новостворених помісних громадах ВСЦ ЄХБ був брак служителів.

Створенню навчального закладу передували особисті контакти окремих активних пасторів із Міжнародним інститутом ТСМ, Австрія [130]. Прикметно, що зазначений ЗВО, хоч й працює на території ЄС, проте здобув акредитацію своїх освітніх програм від однієї з акредитаційних установ, розташованих у США - Комісія з вищої освіти північно-центральної асоціації коледжів і шкіл у США [128] та водночас має членство в двох регіональних акредитаційних асоціаціях ICETE [129], EEAA [118] та ГО «ЄАТА» [14], заклад має австрійську сертифікацію та співпрацює зі ЗВО в Румунії. Припускаємо, що, власне, такий відкритий підхід до застосування академічних стандартів, коли освітні стандарти США та європейські тенденції (хронологічно на момент зародження візії щодо створення ТХІ ще не існувало Європейського простору вищої освіти та Болонського процесу) знайшли втілення в духовному ЗВО, відтак це вплинуло на цінності ТХІ.

«Восени 1996 року почала роботу ініціативна група зі створення інституту, а менш ніж через рік, у серпні 1997-го, ТХІ був офіційно зареєстрований. Засновником ТХІ стало Об'єднання церков євангельських християн-баптистів Херсонської області» [74].

Слід зазначити, що практично одразу навчальний заклад поставив собі на меті досягнення високих академічних стандартів, тому вже за два роки ЗВО стає повноправним членом ГО «ЄАТА». Це достатньо цікавий факт із огляду на те, що не всі духовні навчальні заклади робили цей крок на етапі становлення. Водночас це сприяло тому, що освітні програми одразу були побудовані з врахуванням найкращих стандартів, які на той момент могла декларувати ГО «ЄАТА», будучи частиною світового освітнього простору. Нагадаємо, що вимоги ГО «ЄАТА» стосуються не лише процесів, але й ресурсів, зокрема бібліотечного, аудиторного фонду, а також інфраструктури – студентського гуртожитку та інших приміщень.

З огляду на те, що Таврійський християнський інститут є вищим духовним навчальним закладом, заснованим певною конфесією, прикметно, що серед студентів є представники різних протестантських конфесій та

деномінацій. Таким чином, навчальний заклад декларує своє призначення у підготовці «практичних служителів для поширення Царства Божого» [74], водночас вужче поняття конфесійна приналежність не ототожнюється з більш широким поняттям – спільнота віри. Це показово, оскільки (як показує світова тенденція) чимало духовних ЗВО спершу зосереджені на підготовці кадрів для власної конфесії, утім ТХІ не зосереджений на виключно конфесійних потребах, а ставить собі за мету задоволення потреб спільноти віри в цілому. Варто зазначити, що демографічний портрет студента ТХІ дуже різноманітний у питаннях вікової категорії тощо.

Бачення і місія ТХІ полягають у наступному: «підготовка для України та інших країн компетентних і духовно зрілих християнських служителів, здатних і охочих відповідати як на духовні, так і на соціальні потреби церкви та суспільства» [74].

Згідно з інформацією, доступною у відкритих джерелах, акредитацію від ГО «ЄАТА» має освітня програма бакалавр богослов'я із денною формою навчання. Державна акредитація отримана завдяки цій освітній програмі. Окрім неї ЗВО здійснює підготовку місіонерів міжкультурного служіння. Із заочною формою навчання пропонуються освітні програми в царині служіння для жінок та християнське консультування. Одна з освітніх програм була створена з можливістю дистанційної форми навчання, що в пандемічних умовах Covid-19 дозволяє не втратити студентів.

Практично неможливо визначити точний час, коли керівники духовних ЗВО вирішили спрямувати розвиток ЗВО в бік визнання духовної освіти. Згідно з проведеним нами дослідженням, рух у цьому напрямі є однією з можливих моделей розвитку духовних ЗВО. ТХІ отримав державну ліцензію у травні 2019-го, це був перший ЗВО, створений протестантами в Україні, який отримав державну ліцензію.

З власних джерел нам відомо, що навчальний заклад планує впроваджувати інші спеціальності, визнані державою, та акредитувати освітні програми, до того ж не тільки релігійного спрямування. У разі успішного

отримання ліцензії та акредитації, це дає всі шанси для ТХІ перетворитися на повноцінний християнський університет.

Відтак ми можемо константувати, що розвиток ТХІ слід розглядати як одну із можливих показових моделей розвитку духовного навчального закладу за типом «християнський університет». Утім із огляду на бюрократизацію вступу та навчання, ця модель не може бути єдиною, оскільки вона буде більш привабливою для тих, хто недавно здобув середню освіту. Водночас серед здобувачів духовної освіти превалує тенденція до високого вікового порогу студентів і вступників.

2.4. Діяльність Київської богословської семінарії щодо забезпечення якості надання освітніх послуг

Досвід КБС цікавий із огляду на те, що жодна освітня програма цього навчального закладу не акредитована ГО «ЄАТА», а сам ЗВО не має ліцензії МОН. Керівництво ЗВО ухвалило рішення про поступовий рух у напрямі державної акредитації освітніх програм.

Ініціатором створення КБС у 1995 році виступили ВСЦ ЄХБ та перший ректор – А. Прокопчук. Тоді при Союзі вже діяла семінарія в Одесі, окремі регіональні (обласні) об'єднання церков створювали коледжі, діяли різні програми навчання вірян. На сході України працював Донецький Християнський Університет (не входив у структуру ВСЦ ЄХБ, проте багато вірян цієї конфесії здобували там духовну освіту), у передмісті Києва — Київська духовно-просвітницька семінарія. Засновники поставили перед собою мету: «створення навчального закладу, який забезпечував би ґрунтовну богословську підготовку служителів на ниві Божій» [36]. Протягом 1996-2000 рр. КБС перебувала в пошуках найоптимальніших стандартів. У 2000 р. в КБС були запроваджені американські стандарти, які відповідають освітньому рівню «бакалавр». Прикметно, що на той момент уже активно діяла ГО «ЄАТА», яка розробила стандарти освітнього рівня «бакалавр» очної форми навчання, натомість КБС обрала інший шлях.

З 2006 року Biola University (Університет Байола, США) спільно з КБС розпочинає ОП на освітньому рівні «магістр», при цьому ця ОП має акредитацію американської Асоціації богословських шкіл [101] та, відповідно, визнання штату Каліфорнія, США. Акредитаційні вимоги ГО «ЄАТА» були для КБС певним орієнтиром, проте ЗВО з різних причин вирішило не акредитувати свої освітні програми. На вебсайті закладу зазначено: «У той час, як КБС рівняється до західних стандартів акредитації, наша школа користується гарною репутацією в Євро-азіатській акредитаційній асоціації (ЄААА), регіональній організації євангельських семінарій та коледжів» [36], ... а також «ми намагаємося наслідувати високі критерії західних стандартів акредитації до розробки навчальних програм, вимог щодо кредитного навантаження та кваліфікації викладачів» [36]. На момент написання кваліфікаційної роботи, адміністрація вебсайту ЗВО не внесла зміни після перейменування ГО «ЄАТА».

Як ми зазначали раніше, більшість духовних ЗВО, заснованих протестантами, на самому початку свого існування обирали денну форму навчання, а студенти мали проживати у студентських містечках, зокрема це можна прослідкувати у тому, що у першій редакції освітніх стандартів ГО «ЄАТА» була відсутня норма про заочну форму. До початку 2000-х років бажання здобувати духовну освіту дещо послабилося, це змінило профільний портрет вступника – навчання потребували вже задіяні у служінні сформовані люди, які мали дітей дошкільного та шкільного віку, – тому попередній підхід не міг працювати. КБС був одним з перших духовних ЗВО протестантського спрямування, що повністю відмовився від денної форми навчання.

Усі освітні програми КБС рівня бакалавр або магістр.

Освітній рівень бакалавр: біблійні дослідження; благовістя та заснування церков; всевітнє місіонерство; молодіжне і підліткове служіння; пасторське-капеланське; пасторське керівництво; християнська освіта; церковне служіння.

Освітній рівень магістр: біблійні і богословські дослідження; біблійна душеопіка.

На вебсайті КБС місія та бачення навчального закладу подаються окремо, місія викладена у наступній редакції – «підготувати до ефективного служіння віруючих, які будуть здатні вести інших до зростання в Ісусі Христі» [36]. Бачення КБС подається у наступній редакції – «бути міжнародним центром якісної освіти, навчальних ресурсів та розвитку співпраці для євангельських християн, який діє в межах спільної роботи з помісними церквами та християнськими організаціями» [36]. Як бачимо, на відміну від ТХІ, заклад декларує свій фокус та спрямованість на спільноту віри. Відтак можемо відзначити, що взаємодія із суспільством не є пріоритетною для закладу. Наголосимо, що подібні місійні твердження можна знайти в інших духовних ЗВО, які використовують в назві слово «семінарія». Водночас КХУ [38] та ДХУ [25] у своїх місійних твердженнях згадують взаємодію із суспільством. Тому ми можемо простежити тенденцію, що окремі духовні ЗВО обрали шлях задоволення виключно конфесійних та деномінаційних потреб, а інші ЗВО торують шлях «Християнського Університету», коли взаємодія із суспільством є невід’ємним елементом діяльності закладу та власне академічного процесу.

У розділі «Чому саме КБС» (призначеному для вступників) подаються наступні цінності закладу: посвята глибокому вивченню, застосуванню у житті та ефективній передачі істин Писання; глибока близькість із Богом; робота в команді; висока якість служіння; розуміння культурних особливостей; шанування Бога в родині; уподібнення Христу; служіння духовними дарами в помісних євангельських церквах; жага до благовістя та місіонерства; дружба і любов; різноманіття переконань в межах євангельсько-біблійного кола доктринальних позицій. З цих цінностей взаємодія із суспільством впливає лише опосередковано.

Відтак підтверджується припущення, що КБС та ТХІ мають розбіжності щодо бачення своєї місії та у портреті випускника.

Аналіз, проведений вище, указує, що як ЗВО керівництво КБС обрало шлях задоволення потреб християнської спільноти. В опитувальній бесіді Р. Перхай (який упродовж тривалого часу виконував роль академічного декана КБС) зазначав наступні важливі моменти:

- Кожна освітня програма забезпечується окремою партнерською організацією-провайдером;
- Успіх КБС зумовлений духом співробітництва між партнерськими організаціями-провайдерами, наявними освітніми програмами;
- Наявні системи забезпечення якості освіти передбачають звітність перед стейкхолдерами партнерських організацій-провайдерів освітніх програм, ці системи забезпечення якості освіти слугують своїм цілям, відтак рух у бік акредитації ГО «ЄАТА» або ліцензування МОН не виглядає релевантним;
- Водночас КБС рухається в напрямі контекстуалізації освітніх форм. Зазначимо, що основними причинами наближення освітніх форм є впізнання цих зовнішніх форм здобувачами освіти при порівнянні з освітніми процесами в державі і лише потім обережні кроки у бік можливого ліцензування [42].

Прикметно, що середній вік студентів КБС близько 30 років. Таким чином соціологічний портрет такого здобувача освіти – це зайнята особа, яка здобуває вищу богословську освіту для продовження або вдосконалення своїх практичних навичок та теоретичних знань серед спільноти віри. Це збігається із задекларованим місійним твердженням ЗВО.

КБС своєю діяльністю засвідчує одну з можливих моделей розвитку, яку ми детально розглядаємо у відповідному розділі роботи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Аналіз стану духовної освіти протестантських конфесій України демонструє наступне:

- важливість духовної освіти в цілому не викликає сумнівів;
- управління якістю освіти здійснюється традиційно внутрішніми системами контролю якості, зовнішніми системами (у випадку духовних ЗВО значну роль грають конфесії-засновники) та за бажанням духовного ЗВО незалежними установами контролю якості – ГО «ЄАТА».

Всеукраїнський союз церков євангельських християн-баптистів (як найчисельніша протестантська конфесія) демонструє стійку прихильність протестантів до освіти. Отже, практично одразу із здобуттям незалежності, разом із появою більшості ЗВО виникла мережа регіональних коледжів та успішно працювала програма церковного навчання Bible Education by Extension. Окрім цього результати опитування підтверджують припущення, що антиінтелектуалізм у наш час не притаманний вірянам ВСЦ ЄХБ, проте простежується залишкове явище з радянського періоду обережної взаємодії з суспільством.

Доведено, що зазначену обережну взаємодію з боку протестантської спільноти віри не слід плутати з антиінтелектуалізмом.

Водночас, ми побачили ознаки формальної зацікавленості пасторів, адже ними декларується участь у процесі життєдіяльності духовної освіти, проте помітні окремі тенденції у бік непоінформованості в цілому, та необізнаності пасторів у цілій низці питань духовної освіти (фінансування, ліцензування тощо), іноді присутнє явище недостатньої зацікавленості.

Усе це зумовлює потребу у побудові всеохопної стратегії розвитку духовних ЗВО та координації зусиль, підпорядкованих ВСЦ ЄХБ, що знайшло своє відображення у третьому, рекомендаційному, розділі цієї роботи.

Проте управлінська реалізація буде ускладненою в наслідок особливостей церковного устрою. Тому вперше був здійснена кореляція церковного устрою та імплементація управлінських рішень.

Відтак, управлінські рішення у контексті духовного закладу вищої освіти мають враховувати (1) контекст винесення рішення, (2) освітнє середовище в цілому. Окрім цього, некритичне використання виробничих підходів (зокрема, у формулюванні етапів винесення управлінських рішень) може бути невиправданим. Це призводить нас до потреби у вивченні додаткових факторів винесення управлінських рішень в контексті управління духовними закладами освіти. Також проведене дослідження підтвердило необхідність подальших досліджень підходів до управління духовними закладами освіти на тлі того, що сучасний розвиток освіти має чітко виражений вектор у бік, коли ЗВО стає все більше відкритою системою.

Сучасний стан духовної освіти показує одночасність подібних процесів практично у всіх закладів духовної освіти, проте знайдені управлінські рішення та обраний вектор розвитку є різними. Два ЗВО, які ми розглянули, є прикладом імплементації різних моделей розвитку духовної освіти, це, на наш погляд, створює нове, недосліджене явище в духовній освіті – появу чітко сформованих, відмінних векторів розвитку освіти зі всіма складовими освіти: процеси, ресурси, тощо. Це створює потребу у моделюванні розвитку самих ЗВО, моделюванні розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у ГО «САТА» та конфесій.

РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3.1. Перспективи розвитку ГО «ЄАТА»

Модель розвитку ГО «ЄАТА», в якій агенція набуває статусу визнаної незалежної акредитаційної установи забезпечення якості освіти

У Законі України про «Вищу освіту» [28] міститься нереалізоване положення про незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Ми вважаємо, що оскільки ГО «ЄАТА» вже успішно виконує ці функції, ця агенція має набути визнаного державою статусу такої установи. Ми також переконані, що задля покращення культури якості освіти поява такої де-факто незалежної установи є вкрай важливою для розвитку українських ЗВО в цілому. Ми погоджуємось з висновками О. Панич, що поява таких установ: (1) розвантажить НАЗЯВО та зробить «процес більш відповідальним, сфокусованим і запобігатиме перетворенню його на «конвеєр»», (2) поглибить «спеціалізацію в системі оцінювання та забезпечення якості вищої освіти», (3) такі установи можуть ставати майданчиками «зміцнення контактів вищої освіти і зовнішніх стейкхолдерів за конкретними галузями», що особливо важливо в контексті духовної освіти протестантських конфесій із огляду на церковний устрій та інші особливості, (4) подібні установи здатні «забезпечити гнучкість та мобільність у наданні послуг з оцінювання якості та акредитації, розвивати альтернативні моделі експертизи у сфері вищої освіти», (5) поява таких установ «створить умови для професіоналізації експертизи у сфері вищої освіти та забезпечення якості», (6) такі установи можуть стати «майданчиком для збору, узагальнення та аналізу проблем та перспектив вищої освіти, професійно-академічного розвитку науково-педагогічних працівників», (7) такі установи можуть стати «інститутом саморегулювання, який надасть більше свободи і суб'єктності професійним спільнотам у сфері вищої освіти...», ...що, зрештою, буде працювати у... «напрямку посилення довіри до вищої освіти в Україні...» [67].

Чимало теоретиків ухвалення управлінських рішень використовують так званий підхід SWOT-аналізу (сильні сторони, слабкі сторони, можливості, загрози). Зокрема у вітчизняній літературі В. Бакуменко робить достатньо ґрунтовний огляд розвитку теорії управлінської діяльності в контексті управлінських рішень [2]. Важливість цієї моделі у рекомендаційній частині нашого дослідження полягає у тому, що ГО «ЄАТА» має власні сильні та слабкі сторони, зумовлені історично й організаційно особливостями релігієзнавчого контексту, водночас при моделюванні розвитку слід звернути увагу на можливості та загрози.

Відтак, для складання цілісних пропозицій та моделювання розвитку ГО «ЄАТА» ми розглянемо наступне:

- ретроспективний огляд досвіду США, адже це викликано раніше окресленим фактором, що на початку свого існування більшість духовних ЗВО, створених протестантами, та власне сама агенція орієнтувались на «американські» освітні стандарти. Тому це може бути використано як «сильна» сторона Агенції,
- досвід європейського простору вищої освіти. З огляду на обраний Україною вектор розвитку, наявні нормативно-правові акти, врахування цього чиннику буде впливати як на можливості, так і потенційні загрози,
- прогалини (перешкоди) нормативно-правових актів України на шляху виникнення. Згадане положення у законодавстві про незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти існує протягом певного часу, проте відсутнє «Положення про незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти», а також немає жодної установи, яка станом на 1 серпня 2020 року здобула би цей статус,
- виклики, які доведеться здолати ГО «ЄАТА» на шляху здобуття статусу визнаної незалежної акредитаційної агенції забезпечення якості освіти.

Важливість ретроспективного огляду американських стандартів зумовлена причинами, які ми розглянули раніше: історія становлення більшості українських духовних ЗВО, історія самої ГО «САТА». Варто виокремити ще одну причину актуальності проведення ретроспективного огляду досвіду США – доволі вагома частина викладацького складу в духовних ЗВО серед протестантів знаходиться під впливом американських стандартів, оскільки вони або навчались в США, або самі проходили навчання у вітчизняних духовних ЗВО в роки, коли освіта там була вибудована за американськими стандартами.

Між стандартами освіти в США та болонськими стандартами існують певні розбіжності. Наприклад, існують шкали переведення американського академічного кредиту в шкалу ЕКТС (ECTS).

Вивчення американських стандартів освіти ускладнено відсутністю загальнодержавних стандартів у США. Серед вітчизняних дослідників особливої уваги варта дисертація О. Калининої, в якій вона розглядає «Систему управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США» [34]. Ми погоджуємось з її висновками у відповідному (рекомендаційному) розділі її дисертації, де вона говорить про шість найсуттєвіших тенденцій, що являють інтерес для вітчизняної системи освіти, де першим номером значиться: «Створення в більшості країн повністю або частково незалежних від освітніх установ та органів управління ними організацій – акредитаційних агентств, що спеціалізуються на оцінці якості освіти та виробленні рекомендацій щодо її вдосконалення» [34, с. 161]. Водночас ми вважаємо, що рівень автономії ЗВО в США не достатньо вивчений українськими науковцями. По-перше, у США немає однієї державної національної акредитаційної агенції, ці функції виконують або регіональні державні установи, або окремі незалежні установи, які діють або на території всієї країни, або регіонально. По-друге, відсутність звичного для України та певної мірою для інших європейських країн жорсткого національного або транснаціонального контролю веде до такого прояву автономії, коли університет має значно більшу свободу в виборі

дескрипторів якості освіти та досягнення стратегічних цілей, визначених ЗВО. По-третє, стандарти освіти в США, які іноді називаються «критерії», поділяються на первинні, вторинні, третинні та спеціалізовані [155].

Існування освітніх рівнів «бакалавр», «магістр», а також «доктор філософії» як в освітньому просторі США, так і в болонському може створити хибну уяву про повну відповідність «американських» та болонських стандартів. Освітній простір США внаслідок структури освіти та історичних причин створює великий простір для прояву автономії ЗВО – саме тому там, окрім відомого розмежування bachelor of science (бакалавр точних наук) та bachelor of arts (бакалавр мистецтв (гуманітарних наук)) у США існує понад 60 різновидів освітнього рівня «бакалавр», який може присуджувати ЗВО (Додаток Б). Ці розбіжності не лише в окремих випадках є своєрідним уточненням назви освітнього рівня бакалавра, іноді такі назви відображають спеціалізацію, або ж ЗВО вважає, що стандарти такого освітнього рівня бакалавр є настільки особливими, що потребують окремої назви. Європейський простір освіти уточнює натомість напрям підготовки, але не розмежує окремі освітні рівні всередині бакалавра, магістра тощо.

Цікаво також, що саме формує діаметрально протилежний погляд на поняття студентоцентричності навчання. Зокрема, освітяни-американці, які працюють у сфері духовної освіти України, поблажливо сприймають європейську вимогу щодо 25 % вибіркової освіти освітніх компонентів. На їхній погляд, студент має свободу у виборі духовного ЗВО та освітньої програми.

У тому числі, нами було проведено опитування кількох ключових освітян, які відомі в колах духовної освіти серед протестантів. Їх погляд на студентоцентричне навчання дещо відмінний. Наприклад, Р. Перхай вважає «Власне вибір освітньої програми – це й наше студентоцентричне навчання... Щодо теперішнього стану речей – це в нас вже було у навчальному плані, що іноді студентам на вибір дається одна із двох можливих навчальних дисциплін. Є навчальні дисципліни, які є у всіх в навчальному плані, а є спеціалізовані навчальні дисципліни. Чим більше, між освітніми програмами

розбіжностей в освітніх компонентах, тим більше вартісним стає забезпечення освітнього процесу, оскільки це потребує залучення викладацького складу, це тягне за собою більше годин адміністративної праці... Тому для нас забезпечити таку вибірковість, яку власне студенти будуть сприймати як вибірковість – це буде дуже складно забезпечити. Найпростіше – це запровадити таку освітню програму, де не доведеться обирати, а де сам вибір освітньої програми вважатиметься вибірковістю. Проте, іноді студент може хибно вважати, що йому потрібний якась навчальна дисципліна, яка насправді йому не дуже потрібна, або для належного засвоєння якої в студента немає належних кваліфікацій» [42].

З нею погоджується М. Рейбер, в контексті найперших років становлення духовної освіти в Україні, вони стверджує: «Ми тоді не думали у цій категорії... Безперечно ми також були свідомі життєвого досвіду студентів... Отже, так, ми контекстуалізували форму та наповнення освіти, оскільки серед студентів домінували ті, хто вже був на місійному полі, або були активними в християнському служінні в інший спосіб, ми лише намагались покращити та збагатити їх досвід...» [40].

Подібної думки в контексті аналізу вимог 25% вибірковості в українському просторі тримається Р. Вудбридж: «Ми вважаємо, що студент зробив вибір, коли обрав освітню програму, за якою здобуває освіту, в той самий час окремі фахові освітні компоненти освітньої програми можуть змінюватися. Проте у традиційному розумінні вибірковості, ми не надаємо настільки великого вибору нашим студентам... Звісно, це залежить від визначень. Нам не можна втрачати з вигляду студентів, тоді я з студентоцентричністю погоджуюсь... студентів не можна втрачати із вигляду. Проте із іншого боку, як Університету так й Семінаріям слід думати про результати навчання, які компетентності ми намагаємось досягнути? І вже від цього програмного результату навчання ми починаємо йти у зворотній бік...» [41].

Відтак, українська духовна освіта, яка у своїх витоках більше орієнтувалась на освітні стандарти США, буде мати тенденцію до американського прочитання студентоцентрованого навчання.

Водночас, зазначимо, що притаманне Україні поняття «запис у дипломі» існує також у дипломах США, тому зазначені нами варіації назви освітнього рівня не замінюють «записи в дипломі» – це ще більш вузьке поняття, варіацій яких може бути безліч. Серед духовних ЗВО в США існують додаткові освітні рівні «магістра», відповідників такого розмежування рівні в межах «магістра» – в Україні немає:

- master of arts (магістр мистецтв), зазвичай від 30 до 60 академічних кредитів США (це приблизно від 60 до 120 кредитів ECTS). Проте більшість духовних ЗВО, в яких можна здобути PhD, вважають цей освітній рівень недостатнім для здобуття доктора філософії. Тривалість навчання – зазвичай 2 роки. Цей освітній рівень та вимоги достатньо наближені до «болонського» магістра.
- master of divinity (сталого перекладу немає, ми пропонуємо – «магістр богословських студій») зазвичай від 70 до 100 академічних кредитів США (це приблизно від 140 до 200 кредитів ECTS). Більшість духовних ЗВО, в яких можна здобути PhD, вважають цей освітній рівень достатнім для вступу на подальше навчання задля здобуття ступеню доктора філософії. Тривалість навчання – зазвичай 3 роки. Цей освітній рівень немає відповідника у «болонському» розподілі освітніх рівнів.
- master of theology (сталого перекладу немає, ми пропонуємо – «магістр теології») зазвичай 120 академічних кредитів США (це приблизно 240 кредитів ECTS). Практично всі духовні ЗВО, в яких можна здобути PhD, вважають цей освітній рівень цілком достатнім для здобуття ступеня доктора філософії. Тривалість навчання – зазвичай 4 роки. У більшості духовних ЗВО, де пропонується здобуття освіти на цьому освітньому рівні, серед кваліфікацій випускника очікується високий

рівень знання оригінальних мов Біблії – іврити та новозавітної грецької мови незалежно від обраної спеціалізації. Більшість духовних ЗВО дозволяють викладання, починаючи з цього освітнього рівня. Цей освітній рівень немає відповіднику у «болонському» розподілі освітніх рівнів.

На сайті одного з духовних ЗВО – Європейського Назарейського Коледжу – міститься наступне пояснення, яке, на наш погляд, передає ще одну важливу відмінність між американськими стандартами в сфері духовної освіти та болонськими: «Головною відмінністю між ЄКТС та системою академічних кредитів в США є наступне: перше обраховує навантаження на студента, а друге – кількість годин, проведених під керівництвом викладача (у США існує базове припущення, що на кожну аудиторну годину студентові потрібно 2 години самостійної роботи). Якщо підрахунок ЄКТС є студентоцентричним (час, необхідний для досягнення очікуваних результатів навчання), підрахунок академічних кредитів у США орієнтований на викладача (час, необхідний для викладання заданої теми) [115].

Відтак на самому початку існування духовних ЗВО та ГО «ЄАТА» стандарти духовної освіти були більш суровими. Переважна більшість викладацького складу, яка здобула освіту за американськими стандартами, має освітній рівень, який перевищує болонські вимоги.

Н. Опар у своїх статтях та дисертаційному дослідженні аналізує досвід забезпечення якості освіти в окремих європейських країнах із метою застосування цього досвіду в Україні. Зокрема, зосереджує свою увагу на Великобританії, Німеччині, Польщі, Фінляндії та Франції. Ми погоджуємось з її висновком, що «у Європі відсутня загальноприйнята система гарантії якості, але сформовані підходи, прийняті більшістю фахівців. У 2005р. міністрами, які відповідають за вищу освіту, були прийняті «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG), головною метою яких є сприяння спільного розуміння забезпечення якості навчання і викладання між усіма зацікавленими сторонами та, не зважаючи на кордони...

У всіх проаналізованих країнах діють агентства із забезпечення якості. Також у країнах Європи сприяють впровадженню державно-громадського управління якістю вищої освіти» [57].

Серед міжнародних стандартів, які стосуються освітнього простору, відповідно до норм міжнародного права, є ті, які мають обов'язкову юридичну силу, а також т. з. рекомендаційні. Раніше ми зазначали, що неузгодженість поняття «освіта» та «якість освіти» ускладнюють створення повного списку нормативно-правових актів, проте в Додатку Д ми наводимо список тих українських нормативно-правових актів, які є базовими з точки зору експертів SPHERE. Водночас за умов, що ГО «ЄАТА» стає визнаною установою оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, асоціації (окрім інших обов'язкових нормативно-правових актів) слід врахувати у своїй діяльності наступні норми Закону України «Про вищу освіту»:

Право «співпрацювати з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, зокрема, з метою запровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо підвищення якості вищої освіти в Україні» (ст. 23, п. 2) [28]. Ми вважаємо цю рекомендаційну норму закону такою, яка для ГО «ЄАТА» має стати обов'язковою. Зокрема, набуття членства в ENQA, особливо з огляду на міжнародний аспект діяльності ГО «ЄАТА».

З огляду, що «система забезпечення закладом вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти» (ст. 16) та «національне агентство із забезпечення якості вищої освіти може залучати до проведення процедури акредитації освітньої програми акредитовані ним незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти» (ст. 20) [28], ГО «ЄАТА» слід стати спеціалізованою агенцією

забезпечення якості у напрямку 04, починаючи з єдиної спеціальності в цій категорії – 041 – «Богослов'я».

Ми погоджуємось із висновками О. Горпинича та В. Салова, що незалежний статус агенції є умовою членства в ENQA, водночас дослідники справедливо зазначають, що «агентства повинні бути формально визнані компетентними органами влади всього європейського простору вищої освіти як такі, що мають повноваження провадити зовнішнє оцінювання та діють на основі встановлених юридичних норм і відповідають усім правовим вимогам у межах своєї сфери діяльності» [16].

Ми вважаємо, що сам факт, що наявність цілого окремого розділу (п'ятого) у законі України «Про вищу освіту», присвяченого проблематиці забезпечення якості вищої освіти в Україні, є показовим. Примітним, також, що за кількістю статей він також числений, оскільки складається з десяти окремих статей. Зокрема у першій з них йдеться про систему забезпечення якості вищої освіти в Україні, яка складається із трьох частин: системи внутрішнього забезпечення якості, системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО та якості вищої освіти та забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [57].

Тому однією з очікуваних проблем – варто вважати можливе небажання держави позбутися монополії на контроль якості освіти та власне відсутність діючого положення про незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Слід зазначити, що на сайті МОН міститься запропонований НАЗЯВО проєкт такого положення [54].

Модель розвитку ГО «ЄАТА», в якому агенція буде виступати виключно в ролі «внутрішньої» організації, що обслуговує спільноту віри.

Розглянемо такий шлях розвитку ГО «ЄАТА», в якому агенція буде виступати виключно в ролі «внутрішньої» організації, що обслуговує спільноту віри. Ми вже розглядали в п. 2.1. досвід окремих ЗВО в США, які

поступово відійшли від ортодоксального християнства, наприклад, Гарвардський університет. У випадку, коли ГО «ЄАТА» буде залишатися релігійною організацією та матиме співпрацю з конфесіями-засновниками духовних ЗВО, це може бути тим стримувальним фактором у розвитку закладів освіти, який не дозволить відмежуванню від конфесійних завдань. Утім це не узгоджується з встановленим нами через опитування фактом, що пастори показують готовність до підвищення оплати за освітні послуги у разі набуття державної ліцензії. Також така точка зору буде створювати дистанцію між духовною та світською освітами, духовна освіта не зможе виконувати своє місійне покликання, про яке пише В. Синій: «Семінарія чи християнський університет – це місце, де церква думає. А тому тут мають бути церковні дискусії, спрямовані на пошук істини та досягнення більшого розуміння себе, світу та Бога. Інтелектуальність цих дискусій не може заступати той факт, що ці дискусії є моментом у відносинах любові між членами церкви, яка у семінарії мислить. Адже кожна окрема особистість у семінарії богословськи мислить лише у зв'язку із загальними дискусіями, загальним діалогом» [78].

М. Черенков та Дж. Серль, розглядаючи зміну сприйняття протестантами своєї місії та сутності богословської освіти, побудови «церкви без стін» – вказують на принципи, які роблять таку модель розвитку вкрай небажаною, оскільки це буде демарш убік від повноцінної трансформаційної участі протестантів у житті суспільства [145; 146].

Відтак незважаючи на потребу в додаткових фінансових ресурсах, ми вважаємо, що для ГО «ЄАТА» слід обрати шлях здобуття повноправного членства в EQAR. Згідно Проекту Положення про акредитацію незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти та здобуття статусу, членство в EQAR буде тотожним визнанню такої установи [117]. Вважаємо, що це створить переваги для випускників, оскільки такі дипломи не будуть потребувати додаткового визнання. Переконані, що, використовуючи можливості членства ГО «ЄАТА» в ICETE, членство в EQAR може бути

досягнуто у певній спільності з Європейською Радою Теологічної освіти (European Council for Theological Education (ECTE)) [118].

3.2. Моделювання розвитку духовних ЗВО у протестантських конфесіях України

Унаслідок цілого комплексу процесів, які ми розглядаємо в нашому дослідженні, після 1 серпня 2018 року перед духовними ЗВО виникає декілька можливих моделей розвитку. Розглянемо кожний із них в окремій структурній частині дослідження. В. Хромець у своїй дисертаційній праці представляє окремі тенденції розвитку духовної освіти [93]. Ми розвинули ці ідеї у моделювання розвитку протестантських ЗВО. А також ми додаємо власні пропозиції щодо структурних та кількісних змін духовних ЗВО.

Модель ліцензування ЗВО та акредитації ОП на двох рівнях: державному та внутрішньому. У такому разі духовний ЗВО (або, як ми розглянемо нижче, кілька ЗВО у вигляді співпраці або консорціуму) здобуває ліцензію та акредитацію освітніх програм як із боку держави, так із боку незалежної акредитаційної асоціації, яка визнається серед спільноти віри (на цей момент єдиною такою агенцією є ГО «ЄАТА»). Власне, такий шлях обрав Таврійський Християнський Інститут [74] для однієї зі своїх освітніх програм. Звісно, така модель призведе до суттєвих організаційних змін. Наприклад, нині духовні ЗВО, які не мають ліцензії МОН, проводять вступну компанію на власний розсуд. Здебільшого це певні загальні та фахові вступні іспити, рекомендаційні листи, зокрема від пастора-керівника релігійної громади, вимога згоди з віровизнанням ЗВО та внутрішніми положеннями закладу освіти. У випадку ліцензування вступ має відбуватися за вимогами МОН, ЗВО стає користувачем ЄДЕБО, за чинним законодавством для вступників стане обов'язковим ЗНО. До цього часу під час вступу в усі відомі нам духовні ЗВО сертифікат ЗНО був не потрібен узагалі, вразі, коли кількість вступників була більшою, ніж може прийняти заклад, відсів здійснювався в інший спосіб: окремі ЗВО запроваджували конкурс диктантів, завдань із логіки. Вважаємо,

що тема переваг та недоліків ЗНО в цілому достатньо висвітлена в сучасній вітчизняній науковій літературі, здебільшого ЗНО розглядається як інструмент подолання корупції під час проведення вступної компанії. Духовні ЗВО, які не мають ліцензії МОН, мають низку особливостей:

- протягом 30 років існування духовної освіти в Україні не було жодного корупційного скандалу навколо вступу, а тому потреби в ЗНО просто не існувало;
- відсутність поняття «ліцензійний обсяг»: кількість студентів тієї чи іншої програми визначається в інший спосіб – переважно це зумовлено ресурсною спроможністю духовного ЗВО забезпечити освітній процес для певної кількості студентів/слухачів;
- відсутність поняття «державне замовлення». Фінансування духовної освіти не залежить від держави, а тому ситуацій, коли виникає конфлікт інтересів, просто не виникає.

Зазначимо, що ми вважаємо зазначені особливості духовної освіти перевагами. Вступ менш забюрократизований, потенційні ситуації конфлікту інтересів просто унеможливлені. З іншого боку, проведене нами дослідження показало готовність пасторів ВСЦ ЄХБ, як представників спільноти віри, до певних змін, які доведеться впровадити, а також їх чітке бачення, що духовним ЗВО слід рухатися в цьому напрямі.

Власне, тому одна з версій розвитку цієї моделі – здобуття державної ліцензії та акредитація окремих освітніх програм.

Задля досягнення повної інтеграції в освітній простір України, ми вважаємо, що однією з версій розвитку цієї моделі може бути структурне об'єднання кількох духовних ЗВО у пошуках спільних шляхів ліцензування та акредитації. Це зумовлено тим, що іноді духовні ЗВО дублюють освітні програми та створюють надлишкову конкуренцію серед вступників. Наприклад, в 2010 році О. Гейченко (нині ректор Одеської Богословської Семінарії) зазначав, що протягом перших двадцяти років існування духовної освіти в Україні відбулось «розгалуження мережі (власне мережі, а не системи,

оскільки спадкоємність та структурованість відсутні!) богословських закладів освіти, збільшення кількості (освітніх) програм. Варто зазначити, що більшість програм були стереотипними, підходи та наповнення програм не вирізнялись оригінальністю, що можна пояснити як конформізмом, прагненням відтворювати успішні моделі, так і реальною потребою церков у систематизованому біблійно-богословському та практично орієнтованому навчанні» [12].

Нами було проведено анонімне інтернет-опитування понад 150 пасторів. Питання, які ставились, мали декілька варіантів готових відповідей, де респонденти мали обрати лише прийнятним ним варіант. Зокрема, у цьому опитуванні переслідували такі завдання:

- виявити готовність пасторів (як зі стейкхолдерів духовної освіти) сприймати навчання в духовних ЗВО як освітню послугу та готовність платити за неї;
- окреслити спектр думок пасторів про допустиму вартість освітніх послуг духовних ЗВО порівняно зі світською освітою;
- із огляду на деномінаційне впорядкування духовних ЗВО та церковний устрій, який не гарантує допуску до певного служіння після здобутої освіти, виявити думку пасторів щодо джерела фінансування духовної освіти: хто має оплачувати навчання студента у духовному навчальному закладі;
- показати рівень обізнаності пасторів щодо можливості для духовних ЗВО пройти ліцензування та акредитацію в МОН;
- виявити готовність пасторів до можливого зростання вартості навчання в разі державного ліцензування духовних ЗВО.

Більш детально ми це розглядаємо у п. 2.2.

Зі свого боку вважаємо, що ця модель має переваги та може бути імplementована для окремих освітніх програм. Водночас, ми переконані, з огляду на місійне покликання духовної освіти та найкращий досвід розбудови протестантами університетів в Західній Європі та Північній Америці, такий

підхід дозволить створеним протестантами ЗВО відкривати нові освітні програми (окрім «богослов'я»).

Модель співпраці: духовний ЗВО (або кілька ЗВО у вигляді співпраці або консорціуму) здобуває акредитацію освітніх програм лише з боку незалежної акредитаційної асоціації, яка визнається серед спільноти віри (на цей момент єдиною такою агенцією є ГО «ЄАТА»). Серед ЗВО членів ГО «ЄАТА» не всі заклади акредитують всі свої освітні програми. Наприклад, Запорізька біблійна семінарія [30] обрала шлях максимальної акредитації всіх своїх ОП. Водночас Одеська богословська семінарія [56] вирішила акредитувати в ГО «ЄАТА» не всі свої освітні програми, власне, як й передбачає ця модель.

Одна з форм розвитку цієї моделі полягає у тому, що духовні ЗВО можуть об'єднувати зусилля для створення та подальшої акредитації окремих освітніх програм. Подібну співпрацю можна простежити на прикладі Української баптистської теологічної семінарії та Рівненського регіонального біблійного коледжу, обидва навчальних заклади підпорядковані одній конфесії ВСЦ ЄХБ, створили спільну освітню програму рівня «молодший бакалавр», при цьому випускники отримують диплом УБТС, а РіРБК забезпечує ресурсами – приміщення, викладацький склад тощо. Оплата за освітні послуги, своєю чергою, здійснюється на користь РіРБК.

Вважаємо, що з огляду на велику кількість ЗВО, такий підхід співпраці показовим: саме цю модель, на наш погляд, слід масштабувати.

Водночас зазначимо, що попри зовнішню подібність окремих освітніх програм та підпорядкованість одній конфесії, сумісні зусилля ЗВО не завжди можливі. Київська богословська семінарія, діяльність якої ми розглядаємо у другому розділі, з одного боку, та Українська баптистська теологічна семінарія, з іншого боку, обидві мають програму освітнього рівня «магістр» у царині душеопікунства, проте в рамках християнського світогляду вони дотримуються протилежних поглядів на низку фундаментальних для цього дослідження питань. Зокрема, ідеться про використання психології в процесі

надання допомоги нужденним. Таке різноманіття, з одного боку, свідчить про відкритість ВСЦ ЄХБ до різних поглядів, з іншого боку, це виявляє необхідність критичного підходу до створення консорціумів духовних ЗВО. Проте окрім таких випадків, вважаємо дублювання освітніх програм та відсутність координації тим недоліком, який має бути усунутий як самими ЗВО так і на рівні ВСЦ ЄХБ.

Модель розвитку ЗВО – задовольняти потреби виключно спільноти віри без ліцензування та акредитації освітніх програм. У цьому разі духовний ЗВО (або кілька ЗВО у вигляді співпраці або консорціуму) продовжує розвиватися абсолютно незалежно. У такій моделі розвитку державні та інші освітні стандарти можуть враховуватися, але не створюють зобов'язань. При цьому між окремими ЗВО може існувати домовленість про взаємне визнання та певний еквівалент академічної мобільності. Ми вже частково розглядали таку модель у другому розділі, коли аналізували діяльність Київського богословської семінарії.

Головним недоліком такої моделі вважаємо те, що ця модель функціонує виключно з метою обслуговування внутрішніх потреб конфесії або деномінації. З огляду на те, що духовні ЗВО в Україні створені релігійними спільнотами й організаційно лишаються в межах впливу цих конфесій, випускники не будуть обмежені у визнанні такого диплому в межах помісних громад, проте не завжди зможуть викладати, або продовжувати навчання навіть у духовних навчальних закладах. Стандарти кожного окремого ЗВО, які не мають акредитації ГО «ЄАТА», можуть бути відмінними (як у бік завищення, так й заниження).

Модель співпраці неліцензованих духовних ЗВО та ЗВО, які мають державну ліцензію. У цьому разі духовний ЗВО у співпраці з ЗВО, що має державну ліцензію, створюють спільну програму, водночас студенти мають виконати всі державні вимоги щодо вступу, проте освітні компоненти та форма навчання адаптуються. Як ми вже зазначали, ХЦ «Реаліс» [92] мав подібну співпрацю з Національним педагогічним університетом ім.

М. Драгоманова [55] та розробив дві унікальні освітні програми магістерського рівня.

Ми вважаємо, що таку модель варто розглядати на наступних освітніх рівнях: «молодший бакалавр», «бакалавр» та «магістр».

Прикладом імплементації може бути наступний сценарій: ЗВО, створений протестантськими конфесіями, пропонує освітню програму бакалаврського рівня для підготовки викладачів дитячої недільної школи, оскільки існує перетин освітніх компонентів, окремі навчальні дисципліни студенти здобувають на спільній програмі двох ЗВО та отримують «молодшого бакалавра», ліцензованого МОН за спеціальністю 013 (початкова освіта), решту освітніх компонентів духовний ЗВО вибудовує або на свій розсуд, або відповідно до вимог внутрішньої установи оцінювання та забезпечення якості освіти (наприклад, ГО «ЄАТА») та видає диплом освітнього рівня «бакалавр». Така освіта матиме державне визнання на рівні «молодший бакалавр» та внутрішнє визнання на рівні «бакалавр».

Перевагами такого підходу ми бачимо підвищення рівня довіри до місійної діяльності євангельських церков через надання визнаною державою освіти, яка, окрім іншого, дозволить випускникам у подальшому продовжити навчання та здобути другу освіту на освітньому рівні «бакалавр».

Модель створення спільних освітніх програм у співпраці з закордонними ЗВО з можливістю подальшої нострифікації здобутої освіти. У цьому разі духовний ЗВО або релігійна організація у прямій співпраці із закордонним ЗВО, що має ліцензію та акредитацію освітньої програми у своїй країні, створюють спільну освітню програму, водночас студенти мають виконати всі вимоги іншої країни щодо вступу та навчання. У подальшому такий диплом потребує нострифікації. У практичній імплементації адаптуються: форма навчання, місце проведення занять, освітні компоненти тощо.

Розглянемо два приклади. Перший: співпраця Християнського Центру «Реаліс» та Alliance Theological Seminary (Богословська семінарія Альянсу),

яку ми згадуємо в п. 2.1. У 1998 році ХЦ «Реаліс» «стає тимчасовим філіалом Богословської Семінарії Альянсу», а вже в червні 2002 року «програма центру «Реаліс» як філіалу Богословської семінарії Альянсу отримала офіційну акредитацію від ATS (Асоціації богословських шкіл США та Канади) терміном на 10 років. Студенти, які пройшли цю програму, отримали ступінь «магістр мистецтв у міжкультурних дослідженнях» [92]. МОН нострифікує ці дипломи. Другий приклад – співпраця Київської богословської семінарії та Талботської школи богослов'я.

Відтак ми вважаємо, що найкраща модель розвитку ЗВО, заснованих протестантськими конфесіями, – це ліцензування ЗВО та акредитації ОП на двох рівнях: державному та внутрішньому, проте кількість освітніх програм, які дублюють одна одну, має бути мінімальною. Здобуття державної ліцензії може спонукати відкривати нові освітні програми, які будуть слугувати не лише внутрішнім цілям – це буде суттєва робота в бік створення Християнського Університету. Модель розвитку ЗВО – задовольняти потреби виключно спільноти віри без жодного ліцензування та акредитації освітніх програм – ми вважаємо доречною для рівня «молодший бакалавр», при цьому вважаємо, що доцільність цієї програми полягає в її унікальності: наприклад, сурдопереклад в Ірпінській біблійній семінарії тощо. Модель часткової акредитації освітніх програм виключно на внутрішньому рівні вважаємо доцільною як перехідний період до здобуття державної ліцензії. Модель співпраці неліцензованих духовних ЗВО з ліцензованими ЗВО вважаємо доречною тоді, коли базові освітні компоненти здобувачі освіти досягають у ліцензовану вигляді на нижчому освітньому рівні, а додаткові чи специфічні – у неліцензовану ЗВО на наступному освітньому рівні. Наприклад, викладач біблійних дисциплін для дітей отримує визнаного державою «молодшого бакалавра» та визнаного в церковних колах «бакалавра». Модель створення спільних освітніх програм у співпраці з закордонними ЗВО з можливістю подальшої нострифікації здобутої освіти вважаємо доцільною на освітньому

рівні «магістр» або «доктор філософських наук» у таких напрямках, які не представлені в Україні.

3.3. Пропозиції щодо вдосконалення управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти

На основі проведеного дослідження виокремлено наступні пропозиції щодо вдосконалення управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти:

Необхідність оптимізації освітніх програм та кількості ЗВО. Як ми вже зазначали раніше, одна з найчисельніших протестантських конфесій України – Всеукраїнський Союз Церков Євангельських християн-баптистів – має у своїй структурі декілька духовних ЗВО. Розглянемо приклад кількох ЗВО, які мають у назві слово «семінарія» і працюють переважно на освітньому рівні «бакалавр»: Одеська богословська семінарія [56], Українська баптистська теологічна семінарія [88], Київська богословська семінарія [36], Запорізька біблійна семінарія [30], Ірпінська біблійна семінарія [33].

Беручи до уваги зведені дані, які наводяться в Додатку В, ми можемо стверджувати наступне: багато освітніх програм у цих навчальних закладах не є унікальними. О. Гейченко вказує на цілу низку проблем духовної освіти, які почали формуватися понад 10 років тому (після років т. зв. триумфалізму): «кількість абітурієнтів не є нескінченною, навчання на місцях без відриву від основної діяльності, сім'ї, роботи і служіння позбавило найстаріші і більші навчальні заклади стабільного припливу абітурієнтів і можливості вибору кращих. Це автоматично знизило планку при вступі до духовних ЗВО» [12]. Ми погоджуємось із цим аналізом та додаємо, що надлишкова кількість закладів освіти без сегментації вступників призводить до того, що духовні ЗВО полюють за одними тими самими студентами, адже з роками склалось хибне враження, що «студенти завжди будуть». Власне, тому, з огляду на запропоновані моделі розвитку ЗВО, ми вважаємо, що варто сегментувати вступників, а створення різних освітніх програм слід розглядати як частину

стратегії імплементації обраної моделі розвитку. Втім вважаємо, що навіть за умов достатнього попиту серед вступників, ЗВО слід розмежувати освітню програму та напрям підготовки, а після цього зосередитися на створенні більш унікальних освітніх програм, які будуть відповідати належним та зумовленим контекстом кваліфікаційним рамкам. Наприклад, освітні програми в рамках напряму підготовки «пасторське служіння» можуть набувати таких форм: «пасторське служіння в урбанізованому середовищі», «пасторське та соціальне служіння», «пасторське служіння серед людей із інвалідністю» тощо. Такі освітні програми зможуть забезпечити ЗВО, які надають освітні послуги на рівні «бакалавр» та вище. Вважаємо, що таким навчальним закладам варто відмовитися від загальних та унікальних освітніх програм взагалі, окрім тих освітніх програм, які вимагають високої академічної підготовки. Водночас регіональні навчальні заклади, які надають освітні послуги на рівні «молодший бакалавр», можуть пропонувати загальні освітні програми, після завершення яких випускники зможуть продовжити здобуття освіти на спеціалізованих програмах. Припустимо, випускники напряму «церковне служіння» в регіональних коледжах здобувають ступінь «молодшого бакалавра», що достатньо як для виконання професійного християнського служіння в помісній релігійній громаді, так й для продовження навчання вже на спеціалізованій та унікальній програмі, яку забезпечує одна з семінарій, або інший більший ЗВО. Звісно, лише певна частина студентів ухвалить рішення про продовження навчання. Вважаємо, що це створить більшу конкуренцію не лише між випускниками коледжів, вступниками в більші ЗВО, це також створить конкуренцію між регіональними коледжами. Адже якщо якість освіти, яку будуть демонструвати «молодші бакалаври» при вступі в інші духовні ЗВО після здобуття освіти з певних коледжів буде недостатньою, це буде іміджевою втратою для таких регіональних коледжів та буде спонукати підвищувати якість освіти.

Необхідність рішення про обов'язковість духовної освіти. Церковний устрій ВСЦ ЄХБ надає велику автономію місцевій громаді. Помісні громади

входять (добровільно) у регіональні (обласні об'єднання), а вже обласні об'єднання формують структуру ВСЦ ЄХБ. Беручи до уваги структурні особливості, провадження змін, які торкаються всієї конфесії, можуть бути ускладненими. Окремі, навіть найкращі, рішення лишатимуться рекомендаційними як на рівні помісних громад, так й на рівні регіональних об'єднань. Проте ми вважаємо, що ВСЦ ЄХБ варто ухвалити вольове рішення поступового переходу на обов'язковість духовної освіти для виконання певного служіння. Потенційно за умов проведення належної підготовчої роботи таке положення може бути ухвалено на рівні регіональних об'єднань та затверджено на черговому з'їзді делегатів ВСЦ ЄХБ 2024 року.

Табл. 12

Етапи впровадження обов'язковості духовної освіти

Служіння	Географічний рівень впливу	Мінімальний освітній рівень (має бути затверджений у 2024 до 2029 року)	Мінімальний освітній рівень (план після 2029 року)
Проповідник, керівник певного напрямку служіння (праця з певною соціальною категорією)	Помісний	Молодший бакалавр	Молодший бакалавр
Пастор місцевої церкви	Помісний	Молодший бакалавр	Бакалавр
Керівник будь-якого напрямку служіння на рівні області	Область, регіон	Магістр, особливих випадках бакалавр	Магістр, особливих випадках бакалавр
Відповідальний служитель по області та його заступники	Область, регіон	Магістр, особливих випадках бакалавр	Доктор філософії (PhD), або доктор служіння (DMin), або два ступені магістра (в особливих випадках)

Відповідальний керівник будь-якого напрямку служіння країни	Україна	Доктор служіння (DMin), або два ступені магістра (в особливих випадках)	Доктор філософії (PhD), або доктор служіння (DMin)
---	---------	---	--

Зазначимо, що з огляду на існування так званих почесних ступенів, вважаємо, що всі зазначені в таблиці освітні рівні мають походити від акредитованих (державою чи незалежною богословською установою) освітніх програм.

Сприяння розвитку класичної академічної підготовки. На початку 2000-х років, на момент дії американських стандартів в освітньому середовищі протестантських конфесій, окремі духовні ЗВО пропонували класичні освітні програми з вивченням біблійних мов (іврит та давньогрецька). Багато нинішніх вітчизняних викладачів духовних ЗВО є студентами тих років. Вважаємо, що без цих програм докторського, магістерського та бакалаврського рівня розвиток вітчизняного протестантського богослов'я неможливий.

Ми визнаємо величезну потребу конфесій у практичних служителів церкви, водночас вбачаємо потребу розвитку високого академічного богослов'я в Україні.

Отже, нами встановлено, що, з врахуванням еклезіологічних особливостей, протестантські конфесії мають займати більш активну позицію, аби бути повноцінними стейкхолдерами духовної освіти. Для імплементації цього завдання слід провести ревізію та оптимізацію освітніх програм, а, можливо, і переглянути в бік зменшення кількість ЗВО шляхом реструктуризації. З метою розбудови академічного вітчизняного богослов'я, слід заохочувати відновлення освітніх програм, які відповідають рівню «магістр» – 240 ЄКТС, відповідник американського освітнього рівня ThM, а також на часі необхідність вольового рішення про обов'язковість духовної освіти для виконання певних різновидів християнського служіння.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Запропоновано моделі розвитку ГО «ЄАТА», моделі розвитку духовних ЗВО та рекомендації щодо становлення ВСЦ ЄХБ у ролі повноцінного стейкхолдера духовної освіти.

Вважаємо, що ГО «ЄАТА» варто прямо або опосередковано здобути повноправне членство в EQAR. Залежно від остаточної редакції Положення про незалежні установи оцінювання якості вищої освіти, це матиме наступні переваги: автоматичне набуття статусу визнаної незалежної акредитаційної установи забезпечення якості освіти на національному рівні (або суттєвий крок у цьому напрямі), підвищення іміджу ГО «ЄАТА» як внутрішньої агенції, що сприятиме визнанню акредитованих освітніх програм у всьому європейському просторі вищої освіти. З іншого боку, ми розуміємо потребу у додаткових фінансових витратах, вважаємо, що це є необхідним чинником розвитку освітніх закладів.

Зазначено, що, використовуючи можливості членства ГО «ЄАТА» та Європейської Ради Теологічної освіти (European Council for Theological Education (ECTE)) в ICETE, таке членство в EQAR може бути досягнуто у спільності. Збереження найкращих здобутків та практики відповідності американським стандартам варто зберегти максимально там, де це не суперечить болонізації: наприклад, задля розбудови академічного вітчизняного богослов'я, треба впроваджувати еквіваленти академічному американському рівню ThM (240 ЄКТС).

Щодо моделей розвитку ЗВО, нами були запропоновані наступні:

- модель ліцензування ЗВО та акредитації ОП на двох рівнях: державному та внутрішньому;
- модель часткової акредитації освітніх програм виключно на внутрішньому рівні;
- модель розвитку ЗВО задовольняти потреби виключно спільноти віри без ліцензування та акредитації освітніх програм;

- Модель співпраці неліцензованих духовних ЗВО та ЗВО, які мають державну ліцензію.
- Модель створення спільних освітніх програм у співпраці з закордонними ЗВО з можливістю подальшої нострифікації здобутої освіти.

Також наголошено, що протестантські конфесії мають займати більш активну позицію, аби бути повноцінними стейкхолдерами духовної освіти.

ВИСНОВКИ

1. За темою дослідження було здійснено теоретичний аналіз вітчизняної та іншомовної наукової та спеціальної літератури, а також інформації з освітніх електронних ресурсів. З огляду на особливість предметного поля дослідження, запропоновано гіпотезу, що поряд з типовими проблемами ЗВО у духовних закладах вищої освіти, заснованих протестантськими конфесіями України, наявні особливі проблеми, зумовлені наступним: особливості (історичні, релігійні та професійні) таких ЗВО, конфесійні вимоги та очікування, саме тому був додатково проведений аналіз спеціалізованої літератури. Відтак установлено, що українські протестанти змогли після здобуття Україною незалежності розбудувати мережу закладів вищої освіти, які стали повноправними учасниками освітнього простору України. Не зважаючи на масштабність духовної освіти та велику кількість закладів духовної освіти, обрана нами дослідницька тема управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських навчальних закладах України в цілому має низький ступінь вивченості.

Задля збору емпіричних даних було проведено анонімне опитування понад 150 керівників помісних релігійних організацій (церков).

2. Проведено структурно-понятійний аналіз основних управлінських стандартів забезпечення якості освітніх послуг; у результаті виявлено основні сучасні тенденції розуміння сутності і вивчення поняття освітньої послуги у системі забезпечення якості освіти в Україні в цілому, зокрема продовжено студіювання суперечностей у визначенні понять: «освіта», «якість освітніх послуг», «стейкхолдери», «студентоцентроване навчання» та ін. З огляду на особливість об'єкту дослідження, додатково проаналізована термінологія, яка вживається у науковій літературі щодо «духовної освіти» та виявлені ознаки маркування; виявлено і підтверджено неузгодженість між дослідниками-релігієзнавцями в оцінці феномену «антиінтелектуалізму» в середовищі протестантських громад; уперше розмежовані поняття *конфесійні вимоги* та *конфесійні очікування* у контексті освітніх процесів.

3. Виконано ретроспективний огляд механізмів управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських навчальних закладах незалежної України. Зокрема, вперше проведена кореляція між церковним устроєм та механізмами імплементації управлінських рішень у сфері духовної освіти. З огляду на те, що традиційно виокремлюють внутрішні й зовнішні системи забезпечення якості освіти, прийнято відводити особливу роль незалежним установам оцінювання якості освіти. Водночас в Україні діє на добровільність ліцензування духовних ЗВО з одного боку та затребуваність незалежних установ оцінювання якості освіти з іншого боку, тому було розглянуто діяльність ГО «ЄАТА». Адже протестантам України вдалося створити агенцію, яка виконує функції незалежної установи оцінювання якості освіти, передбаченої ст. 23 Закону України «Про вищу освіту»; проаналізовано організаційні особливості управління системою якості надання освітніх послуг у духовних закладах освіти, які винесли рішення акредитації освітніх програм в ГО «ЄАТА» та які існують без цього.

4. Проаналізовані організаційні особливості управління системою якості надання освітніх послуг у духовних закладах освіти (на прикладі діяльності ГО «ЄАТА»). Оскільки встановлено, що пастори є стейкхолдерами духовної освіти, окрім згаданого раніше опитування пасторів, також проведено декілька бесід фахівцями, які брали участь в розбудові закладів духовної освіти в Україні. В результаті виявлено, що освіта може існувати без державного фінансування та при цьому задовільняти потреби стейкхолдерів. Отримані емпіричні дані склали основу власної розробки – моделювання розвитку ГО «ЄАТА», духовних ЗВО та рекомендацій для ВСЦ ЄХБ.

5. Виявлено основні тенденції розвитку управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України. Відтак, константовано широку автономію закладів духовної освіти, з одного боку, з іншого боку – різні вектори розвитку кожного окремого духовного ЗВО та відчутну потребу в побудові всеохоплючої стратегії розвитку та координації

роботи. Водночас, виявлена недостатня сегментація ринку освітніх послуг, дублювання освітніх програм.

6. Розроблені моделі управління системою якості надання освітніх послуг у протестантських закладах освіти України, зокрема запропоновані наступні моделі: модель ліцензування ЗВО та акредитації ОП на двох рівнях: державному та внутрішньому; модель співпраці: духовний ЗВО (або кілька ЗВО у вигляді співпраці або консорціуму) здобуває акредитацію освітніх програм лише з боку незалежної акредитаційної асоціації, яка визнається серед спільноти віри (на цей момент єдиною такою агенцією є ГО «ЄАТА»); модель співпраці неліцензованих духовних ЗВО та ЗВО, які мають державну ліцензію; модель створення спільних освітніх програм у співпраці з закордонними ЗВО з можливістю подальшої нострифікації здобутої освіти. Окрім цього, були розроблені перехідні положення побудови всеохоплюючої стратегії розвитку та координації роботи відділу освіти ВСЦ ЄХБ.

7. Запропоновані перспективні напрями розвитку ГО «ЄАТА»: модель розвитку ГО «ЄАТА», в якій агенція набуває статусу визнаної незалежної акредитаційної установи забезпечення якості освіти; модель розвитку ГО «ЄАТА», в якому агенція буде виступати виключно в ролі «внутрішньої» організації, що обслуговує спільноту віри. При цьому, ми надаємо перевагу набуттю статусу визнаної незалежної акредитаційної агенції, а також вважаємо, цю рекомендаційну норму закону щодо членства подібних установ в ENQA ГО «ЄАТА» має сприйняти для себе як обов'язкову. Зокрема з огляду на міжнародний аспект діяльності ГО «ЄАТА».

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, тому має перспективи подальших наукових, зокрема дисертаційних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Джерела українською та російськими мовами

1. Алфьорова О. С. Якість освіти як головний критерій оцінювання діяльності вищого навчального закладу. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 2. С.218-225
2. Бакуменко В. Д. Державно-управлінські рішення: навч. посіб. Київ, 2012. ВПЦ АМУ. 344с.
3. Бачинська О. М. Роль іміджу в структурі забезпечення конкурентоспроможності ВНЗ. Матеріали 1-ої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні питання підвищення конкурентоздатності держави, бізнесу та освіти в сучасних економічних умовах» (Полтава, 14-15 лютого 2013)
URL: http://www.confcontact.com/20130214_econ/4_bachinska.htm
4. Бетлій О. Чи можлива деСоветизація української науки? *Україна модерна*. – 2020 URL: <http://uamoderna.com/event/betlii-science>
5. Бінцаровський Д. Протестантизм без Реформації. *Філософська думка*, 2013. № IV. С.212-228.
6. Бренсон Р. Являются ли баптисты протестантами? *Русский баптист: Независимый сайт евангельских христиан-баптистов*. URL: <http://www.rusbaptist.stunda.org/dop/protest.htm>
7. Вестель Ю. Теологія як наука і предмет викладання: на шляху до концепції світської теологічної освіти в Україні. *Релігія в Україні*. 2011. URL: <https://www.religion.in.ua/main/daycomment/11403-teologiya-yak-nauka-i-predmet-vikladannya-na-shlyahu-do-konceptsiyi-svitskoyi-teologichnoyi-osviti-v-ukrayini.html>
8. Висоновець О. Репресивна політика радянської влади щодо дітей вірних Євангельської християн-баптистської церкви в УРСР (60–80-ті рр. ХХ ст.). *Релігія в Україні*, 2015. URL: <https://www.religion.in.ua/main/history/28710-represivna-politika->

radyanskoyi-vladi-shhodo-ditej-virnix-yevangelskoyi-xristiyan-baptistskoyi-cerkvi-v-ursr-6080-ti-rr-xx-st.html

9. Вовк Д. О. Право і релігія: загальнотеоретичні проблеми співвідношення Харків, 2009. *Право*. 224 с.
10. Ворончак І. Соціальна відповідальність бізнесу як соціально-економічний феномен. *Відповідальна економіка*, 2009. № 1. С. 90–103.
11. Всеукраїнський союз церков євангельських християн-баптистів: комітет освіти, 2020. URL: <https://www.baptyst.com/komitety>
12. Гейченко А. Анализ двадцатилетнего опыта богословского образования в Украине: взгляд изнутри движения, 2010. URL: <https://www.academia.edu/12244688/>
13. Глушич В. Витоки становлення та розвитку виховання підлітків в американських школах. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/818>.
14. ГО "Євангельська Акредитаційна теологічна асоціація". 2020. URL: <http://e-aaa.org>
15. Гончаренко С.У. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К.: *Юрінком Інтер*, 2008. – 1040 с С.614-616.
16. Горпинич О., Салов В. Європейська система забезпечення якості вищої освіти: досвід та механізми її імплементації в Україні, 2013. С.286–294. URL: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/150207/286-294.pdf>
17. Гриневич Л. Надто важливий. Чому потрібно прийняти новий закон про освіту? Лілія Гриневич. *Українська правда*, 2017. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/06/19/224784/>
18. Денисенко А. Дисертація: Теологія визволення: критичний аналіз : дис. докт. філос. наук : 09.00.14 / Денисенко Анатолій – Київ, 2019
19. Деревянко Б. В. Щодо визначення понять «надання освітніх послуг» та «надання послуг у сфері освіти». *Вісник Запорізького юридичного*

інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, 2011. № 4 (57). С.92-109.

20. Державна служба якості освіти. 2020. URL: <http://sqe.gov.ua/index.php>
21. Десятов Т. Адаптивні системи освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2015. Вип. 1. С. 88-95.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2015_1_12
22. Дипломи духовних навчальних закладів України матимуть державне визнання. *Офіційний сайт "Релігійно-інформаційна служба України"*, 2016. URL: https://risu.org.ua/ua/index/all_news/culture/theology/64053
23. До уваги випускників і працівників вищих духовних навчальних закладів. *Офіційний сайт "Міністерство освіти та науки України"*, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-povidomlennya-2016-10-26-do-uvagi-vipusknikiv-i-pracivnikiv-vishhix-duhovnix-navchalnih-zakladiv!>
24. Довіра. Вебсайт. 2020. URL: <http://dovira.eu/index.html>
25. Донецький Християнський Університет. Вебсайт. 2020. URL: <http://www.dcu.org.ua/>
26. Дятлик О. М. Впровадження та інтеграція освітніх програм спеціальності «богослов'я» в систему вищої освіти України: управління інноваційним проектом (на прикладі громадської організації «Євро-Азіатська теологічна асоціація») : маг. кваліфікаційна робота. : 073 / Дятлик Ольга Миколаївна – Київ, 2018. – 117 с.
27. Жуковський В. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки ХІХ ст. – 90-і роки ХХ ст.) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Жуковський Василь Миколайович ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 623 арк.
28. Закон України "Про вищу освіту" №1556–VII, із змінами від 01 липня 2014 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua>
29. Закон України "Про освіту" №2145-VIII, із змінами від 05 вересня 2017 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua>
30. Запорізька біблійна семінарія. Вебсайт. 2020. URL: <http://zbs.com.ua/ua/>

31. Зацерківна М. Функції, структура й основи формування іміджу закладів вищої освіти. *Вісник Харківської державної академії культури*, 2018
URL: <https://doi.org/10.31516/2410-5333.053.21>
32. Індикативна собівартість підвищить якість освіти. *Освіта.UA (Вища освіта)*, 2020. URL: <https://osvita.ua/vnz/71412/>.
33. Ірпінська біблійна семінарія. Вебсайт. 2020. URL: <https://ibs.org.ua/uk>
34. Калініна О. Г. Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США : дис. канд. пед. наук : 13.00.06 / Калініна Олена Геннадіївна – Старобільськ, 2015. – 259 с.
35. Карпенко Н. Л., Карпенко Ю. М. Імідж вищого навчального закладу: основні складові та проблеми формування. *Науковий Вісник Полісся*, №1(1), 2015. С.118-124.
URL: http://journals.uran.ua/nvp_chntu/article/view/47479/43561
36. Київська богословська семінарія. Загальна інформація. 2020. Вебсайт.
URL: <https://www.ktsonline.org/>
37. Київська Богословська Семінарія. Освітні програми. 2020. Вебсайт.
URL: <https://www.ktsonline.org/abiturientu/navchalni-programy>
38. Київський Християнський Університет. 2020. Вебсайт URL: <https://www.kcu.org.ua>
39. Колодний А. Релігієзнавство і теологія. *Українське релігієзнавство*. 1999. № 10. С.3-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrr_1999_10_3
40. Кундеренко І. Донецький християнський Університет та Одеська Богословська Семінарія: інтерв'ю з Мері Рейбер. 2020. *Інтернет-газета «Слово про слово»*. URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
41. Кундеренко І. Інтерв'ю з доктором Раселом Вудбриджем про Українську Баптистську Теологічну Семінарію. 2020. *Інтернет-газета «Слово про слово»*. URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
42. Кундеренко І. Сучасний стан та історія духовної освіти на прикладі Київської Богословської семінарії. Бесіда з Ріком Перхай. 2020.

- Интернет-газета «Слово про слово».* URL: <https://slovoproslovo.info/category/education/>
43. Кундеренко І. Духовна освіта в протестантських навчальних закладах України: до проблеми формулювання понять. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2020. №24. С. 99–110
URL: doi:10.33930/ed.2019.5007.24(6)-8.
44. Кундеренко І. Протестантські духовні заклади вищої освіти як невід’ємна частина освітнього простору України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. №32. С.254-262 <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/32.214516>
45. Кундеренко І. Протестантські духовні заклади вищої освіти як невід’ємна частина освітнього простору України. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції молодих учених і науково-педагогічних працівників*. (м. Умань, 16 червня 2020 року). С.165-167
46. Лайнос В. Почему Баптисты Не Протестанты. Вернон Лайнос. *Пастор онлайн: форум служителів церков ЄХБ*, 2011.
URL: <http://pastoronline.org.ua/uk/podiji/arkhiv-podij/47-resursi/navchanna/109-pochemu-baptisty-ne-protestanty>
47. Лейко С. В. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. Вип. 4. С.128-135.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15
48. Лист МОН України від 05.07.2018 № 1/9-421 "Щодо надання роз’яснення". Міністерство освіти та науки України, 2018.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05072018-19-421-shodo-nadannya-rozuyasnennya>
49. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*, 2005. № 1(46). С.5-12.

- 50.Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків. *ТОВ «Щедра садиба»*, 2017. 126 с.
- 51.Мелехова О. С. Європейські моделі державно-церковних відносин та їх адаптації в Україні : дис. канд. : 09.00.11 / Мелехова Оксана Сергіївна – Київ, 2019. – 210 с.
- 52.Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. *Міністерство освіти та науки України*, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
- 53.Мокієнко М. П'ятидесятництво: особливості богословської та соціальної ідентифікації : дис. канд. : 09.00.14 / Мокієнко Михайло – Київ, 2018. – 488 с.
- 54.МОН пропонує для громадського обговорення проєкт Положення про акредитацію незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. *Міністерство освіти та науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-polozhennya-pro-akreditaciyu-nezaleznyh-ustanov-osiniuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-vishoyi-osviti>.
- 55.Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Вебсайт. 2020. URL: <https://npu.edu.ua>
- 56.Одеська Богословська Семінарія. Вебсайт. 2020. URL: <http://www.odessasem.org/>
- 57.Опар Н. В. Державне управління забезпеченням якості вищої освіти України в умовах євроінтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 25.00.01 "теорія та історія державного управління" / Опар Наталія Василівна – Івано-Франківськ, 2019. – 22 с
- 58.Опитувальна бесіда з Андрієм Гренюк (керівником відділу освіти ВСЦ ЄХБ) проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
- 59.Опитувальна бесіда з докторантом Дятликом Тарасом проведена Іваном Кундеренко / особистий архів

60. Опитувальна бесіда з доктором філософських наук Валентином Синім, проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
61. Опитувальна бесіда з доктором філософських наук Денисом Кондюком проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
62. Опитувальна бесіда з доктором філософських наук Сергієм Санніковим проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
63. Опитувальна бесіда з Любомиром Турчаком (колишнім керівником Асоціації Біблійних Інститутів України) проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
64. Опитувальна бесіда з Олегом Нисинець, проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
65. Опитувальна бесіда з Олександром Третяком (ректор Рівненської Духовної Семінарії та Академії) проведена Іваном Кундеренко / особистий архів
66. Панич О. Зовнішня оцінка якості вищої освіти в Україні: що може бути змінено? 2015. *Освітня політика: портал громадських експертів*. <http://education-ua.org/ua/articles/430-zovnishnya-otsinka-yakosti-vishchoji-osviti-v-ukrajini-shcho-mozhe-buti-zmineno>
67. Панич О. Концептуальні засади створення незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. *Освітня політика: портал громадських експертів*, 2019. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1344-kontseptualni-zasadi-stvorennya-nezalezhnikh-ustanov-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti>
68. Персональний склад науково-методичних комісій (підкомісій) сектору вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України. *Міністерство освіти і науки України*, 2016. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/vyscha-osvita/>.
69. Першого січня 1802 року Т. Джефферсон вжив у листі вираз “Стіна, що розділяє церкву та державу”. *Християни для України*, 2020. URL:

<http://c4u.org.ua/1-sichnia-1802-roku-t-dzhefferson-vzhyv-u-lysti-vyraz-stina-scho-rozdiliaye-tserkvu-ta-derzhavu/>.

70. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти"
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/conv>
71. Рашкевич Ю. Виступ на конференції «Освітні програми», 2020. (Рівне 26 лютого 2020), записано Іваном Кундеренко
72. Релігійна освіта. Велика Українська Енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Релігійна_освіта.
73. Решетніков Ю. Визнання документів про вищу духовну освіту: що, як і коли. Юрій Решетніков. УНІАН, 2018. URL: <https://religions.unian.ua/state/10066409-viznannya-dokumentiv-pro-vishchu-duhovnu-osvitu-shcho-yak-i-koli.html>.
74. РО Таврійський християнський Інститут. Вебсайт. 2020. URL: <https://tci.org.ua/>
75. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти НАПН України, Національний Еразмус+ офіс в Україні*, 2015. С.17-19
76. Романенко Ю. А. Основи організації моніторингу у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки*, 2011. Вип. 8(1). С. 49-54. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2011_8\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2011_8(1)_12).
77. Свіжевська С. А. Акредитація як іміджева стратегія підвищення якості вищої освіти. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2014. Вип. 1'2014. С.110-115
78. Синій В. Теорії про місійне покликання богословської освіти у пострадянському протестантизмі. *Освітній дискурс*, 2020. №23(5), С.78-92. URL: DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-7

79. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження. *Освітологія / українсько-польський щорічник*. 2012. №1. С. 22-29.
URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/515>
80. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій. Львів, 2018. ЛНУ імені Івана Франка. / ред. кол.: В. Кухарський, О. Осередчук, І. Іваночко та ін. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/QUAERE%202018.pdf>.
81. Соловійова О. Біблійний інститут: навчатися чи ні – питання пріоритетів. *Релігія в Україні*, 2016.
URL: https://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/33267-biblijnij-institut-navchatisya-chi-ni-pitannya-prioritetiv.html.
82. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ. Ленвіт, 2006. 35 с.
83. Стейкхолдери освіти (рекомендаційний бібліографічний список). *ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*, 2018. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2015/12/St_osv.pdf.
84. Термінологічний-правописний порадник для богословів та редакторів богословських текстів. *Український Католицький Університет*, 2010.
URL: <http://poradnyk.ucu.edu.ua/theological-comments/theology/>.
85. У МОН розпочала роботу Комісія з державного визнання документів про наукові ступені та вчені звання про вищу духовну освіту. *Міністерство освіти та науки України*, 2016.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-09-08-zustrich-08-09-2016>
86. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 "Про Національну доктрину розвитку освіти. У кн.: Законодавчі акти України з питань освіти. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 158 с.
87. Українець О. Антиінтелектуалізм як нова українська політика. *Новини Івано-Франківська "Курс"*, 2020.

- URL: <https://kurs.if.ua/blog/antyintelektualizm-yak-nova-ukrayinska-polityka/>.
88. Українська Баптистська Теологічна Семінарія. Вебсайт. 2020.
URL: <http://ubts.org.ua/>
89. Факультет філософії та суспільнознавства при Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Вебсайт. 2020.
URL: <https://www.ifon.npu.edu.ua/ua/mr/536-prohrama-sotsialno-politychna-etyka-ta-teolohiia> .
90. Фурман А. Освітologia як синтетична наукова дисципліна: проблеми завдань, об'єкта, предмета, методу. *Вітакультурний млин*. Модуль 3, 2006. С.4-9.
91. Хворостяна Н. В., Велікжаніна М. В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти. *Економіка і регіон*. Полтава: ПолтНТУ, 2012. №3 (34). С.25-29
92. Християнський центр Реаліс: навчальні програми. Вебсайт. 2020.
URL: <https://realis.org/programs/educational/>.
93. Хромець В. Л. Богословська освіта як феномен релігійного та світського освітнього простору України : дис. докт. філос. наук : 09.00.11 / Хромець Віталій Леонидович – Київ, 2019. – 404 с.
94. Черенков М. Соціокультурний вплив ідей реформації на соціально-богословську ідентифікацію українського євангельського протестантизму. *Мультиверсум. Філософський альманах*: Зб. наук. пр. — Київ, 2008. Вип. № 67. С. 3-10.
URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/71779>.
95. Шеремета Р. Якими мають бути університети, аби не випускати 1000 однакових копій. *Ліга.net*, 2020.
URL: <https://www.liga.net/society/opinion/kakimi-doljny-byt-universitety-chtoby-ne-vypuskat-1000-odinakovyh-kopiy>.
96. Щодо виготовлення документів про освіту у 2015 році. *Міністерство освіти та науки України*, 2015. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi>

novivni-novini-2015-04-06-shhodo-vigotovlennya-dokumentiv-pro-osvitu-u-2015-roczі.

97. Щукіна Е. І. Студентоцентроване навчання у немовних вищих навчальних закладах. *Містобудування та територіальне планування*, 2016. Вип. 59. С. 494-497.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/MTP_2016_59_63
98. Ящук Т. А. Ринок освітніх послуг: сутність та тенденції розвитку, 2013. № 8. С.246-249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inek_2013_8_54

Англомовні джерела

99. Academic ranking of World Universities. 2020.
URL: <http://www.shanghairanking.com>.
100. Asia Theological Association. 2020. URL: <http://www.ataasia.com/>
101. Association for Biblical Higher Education. 2020. URL: <http://www.abhe.org/>
102. Association for Christian Theological Education in Africa. 2020. URL: <http://www.acteaweb.org/>
103. Association for Evangelical Theological Education in Latin America. 2020. URL: <http://www.aetal.com/>
104. Belton D. The Massachusetts Bay Colony Experience: *The Puritan Hope*, 2009. URL: doi:10.2986/tren.001-1161
105. Brigham Young University. 2020. URL: <https://www.byu.edu/>
106. Buckley T. E. Thomas Jefferson and the Myth of Separation. *Religion and the American Presidency*, 2017. pp.45–57. URL: doi:10.1007/978-3-319-62175-3_3
107. Campbell P. F. The Concept of Representation in American Political Development: Lessons of the Massachusetts Bay Puritans. *Polity*, 2015. Issue 47(1), pp. 33–60. URL: doi:10.1057/pol.2014.
108. Caribbean Evangelical Theological Association. 2020.
URL: <http://cetaonline.org/members/members/>

109. Caryl S. First Public School in America. Susan Caryl. *National Geographic*, 2020.
URL: <https://www.nationalgeographic.org/thisday/apr23/first-public-school-america/>
110. Christian education: *The Progression of Christian Education in America*. URL: www.christianeducation.com/blog/progression-christian-education-america
111. Crittenden W. F., Crittenden V. L., & Hunt T. G. Planning and Stakeholder Satisfaction in Religious Organizations. *Journal of Voluntary Action Research*, 1988. Issue 17(2), pp.60–73.
URL: doi:10.1177/089976408801700206
112. Dabrowa-Szeffler M., Jablecka J., Pryslopska Thematic Review of Tertiary Education Country Background. *Report for Poland*. OECD, 2006.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/55/37231744.pdf>.
113. De Jonge J, Berger J. Thematic Review of Tertiary Education: The Netherlands. *Report for the Netherlands*. OECD, 2006.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/18/37411491.pdf>.
114. Dollery B., Murray D., & Crase L. Knaves or knights, pawns or queens? *Journal of Educational Administration*, 2006. Issue 44(1), pp.86–97.
URL: doi:10.1108/09578230610642674
115. ECTS & US College Credits. European Nazarean College. 2020.
URL: <https://www.eunc.edu/academics/ects-us-college-credits/>
116. Encyclopædia Britannica: Massachusetts Bay Colony. *Encyclopædia Britannica*. 2020. URL: <https://www.britannica.com/place/Massachusetts-Bay-Colony>.
117. European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2020. URL: <http://www.enqa.eu/index.php/enqa-agencies/members/full-members>
118. European Council for Theological Education. 2020.
URL: <https://ecte.eu/>

119. Freeman I., & Thomas M. Consumerism in education. *International Journal of Educational Management*, 2005. Issue 19(2), pp.153–177.
URL: doi:10.1108/09513540510582444
120. Gavrin D. A. What Does „Product Quality” Really Mean? *Sloan Management Review*, 1984. pp.25–43.
121. Glanzer P. Protestant Higher Education Around the Globe: The Worldwide Spread and Contemporary State of Protestant Higher Education. *International Handbook of Protestant Education*, 2011. pp.599–613
URL: doi:10.1007/978-94-007-2387-0_33.
122. Grant D., Mergen E., & Widrick S. Quality management in US higher education. *Total Quality Management*, 2002. Issue 13(2), pp. 207–215.
doi:10.1080/09544120120102441.
123. Grant D., Mergen E., & Widrick S. A Comparative Analysis of Quality Management in US and International Universities. *Total Quality Management*, 2004. Issue 15(4), pp.423–438.
URL: doi:10.1080/1478336042000183613
124. Hammes J. A. A Christian Response to Atheistic and Scientific Humanism. *Journal of Psychology and Theology*, 1975. Issue 3(2), pp. 104–108. URL: doi:10.1177/009164717500300205
125. Harvard University: History. 2020.
URL: <https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history/historical-facts> .
126. Haskins G. Law and Authority in Early Massachusetts: A Study in Tradition and Design. *New York: Macmillan Company*. 1960. 298 p.
URL: doi:10.1086/ahr/66.3.748.
127. Higher education in Ukraine. *SPHERE*. 2020.
URL: <https://supporthere.org/page/higher-education-ukraine>.
128. Higher learning education commission. 2020. URL: <https://www.hlcommission.org/>

129. International council for Evangelical Theological Education. 2020.
URL: <https://icete.info>
130. International Institute TCM. 2020. URL:
<https://www.tcmi.edu/?lang=en>
131. International Mathematical Union. 2020.
URL: <https://www.mathunion.org/imu-awards/fields-medal>.
132. Kriemadis T., Thomopoulou I., Sioutou A. Total Quality Management—Excellence—Deming Management Method. *IGI Global*, 2018
URL: <http://doi:10.4018/978-1-5225-2265-2.ch003>
133. Kriemadis T., Thomopoulou I., Sioutou A. Ideological Function of Deming Theory in Higher Education. *Advances in Higher Education and Professional Development*, 2018. 176p. URL: doi:10.4018/978-1-5225-2265-2
134. Lafuente-Ruiz-de-Sabando A., Zorrilla P., & Forcada J. A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European Research on Management and Business Economics*, 2018. Issue 24(1), pp.8–16.
URL: doi:10.1016/j.iedeen.2017.06.005
135. Li Y., Flowerdew J. What really is the relationship between plagiarism and culture? *Student Plagiarism in Higher Education*, 2018. pp.140–156.
URL: doi:10.4324/9781315166148-10
136. Martin M. Quality management in higher education: developments and drivers: results from an international survey. 2017
URL: <http://www.iiep.unesco.org/en/quality-management-higher-education-developments-and-drivers-results-international-survey-9267>.
137. Massachusetts Passes First Education Law. Mass Moments. 2020.
URL: <https://www.massmoments.org/moment-details/massachusetts-passes-first-education-law.html>.
138. Middle-East and North Africa Association for Theological Association. 2020. URL: <http://menate.org/>

139. Nature. 2020. URL: <https://www.nature.com>.
140. Owen T. The Atheist Surge: Faith in Science, Secularism, and Atheism. *Theology and Science*, 2010, Issue 8(2), pp. 195–210. URL: doi:10.1080/14746701003675561
141. Pfahler L., Neave H. The Deming Dimension. *Technometrics*, 1992. Issue 34. 104 p. URL: <https://doi.org/10.2307/1269565>.
142. Pierce F. History of Grafton, Worcester County, Massachusetts: From Its Early Settlement by the Indians in 1647 to the Present Time, 1879. URL: <https://play.google.com/store/books/details?id=zZKAAAAAIAAJ&rdid=book-zZKAAAAAIAAJ&rdot=1>
143. Science. 2020. URL: <https://www.sciencemag.org/>
144. Scott B. Working with Gordon Pask (1967-1978). *Handbook of Conversation Design for Instructional Applications*, 2008. pp.19–34. URL: doi:10.4018/978-1-59904-597-9.ch002.
145. Searle J. From Christian Worldview to Kingdom Formation: Theological Education as Mission in the Former Soviet Union. *European Journal of Theology*, 2014. Issue 23. pp.104–115.
146. Searle J., Cherenkov M. A Future and a Hope. Mission, Theological Education and the Transformation of Post-Soviet Society. *Wipf and Stock Publishers*, 2014. URL: https://www.academia.edu/9745223/A_Future_and_a_Hope_Mission_Theological_Education_and_the_Transformation_of_Post_Soviet_Society_Used_with_Permission_of_Wipf_and_Stock_Publishers_.
147. Shaw P. Transforming Theological Education. *PerryShaw*, 2014. (KindleEdition).
148. Siklós B., Gawlik R. Managing the Quality of Higher Education in Scope of Some Theories, *ResearchGate*, 2013. pp. 235–250. URL: doi: 10.13140/RG.2.1.1263.2166.
149. The church of Jesus Christ of latter-days saints. 2020. URL: <https://www.churchofjesuschrist.org/?lang=eng/> .

150. The European Association for Quality Assurance in Higher Education: Full members. 2020. URL: <http://www.enqa.eu/> .
151. The history behind Harvard University. *The Best Colleges reviews*. 2020. URL: <https://www.bestcollegereviews.org/history-behind-harvard-university/>.
152. The Nobel Prize. 2020. URL: <https://www.nobelprize.org/>
153. The World University Rankings. 2020. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.
154. Udam M., Heidmets M. Conflicting views on quality: interpretations of ‘a good university’ by representatives of the state, the market and academia. *Quality of Higher Education*, 2013. pp.210–244.
155. US Department of education: International affairs office. 2020. URL: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html> .
156. Yorke M. Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 1999. Issue 7(1), pp.14–24. URL: doi:10.1108/09684889910252496

ДОДАТКИ

Додаток А

Персональний склад науково-методичної підкомісії з написання стандартів вищої освіти зі спеціальності 041 «Богослов'я»

№ з/п	Прізвище, ім'я, по батькові	Посада
1.	Дятлик Тарас Миколайович	голова правління Громадської організації «Євро-Азіатська теологічна асоціація» (на цей момент це була чинна назва).
2.	Рудейко Василь Петрович	завідувач кафедри літургійних наук «Український католицький університет»
3.	Сацик Ігор Каленикович	доцент кафедри релігієзнавства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
4.	Смирнов Андрій Іванович	доцент кафедри історії Національного університету «Острозька академія»
5.	Хромець Віталій Леонідович	доцент кафедри культурології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
6.	Шевченко Віталій Володимирович	провідний науковий співробітник Відділення релігієзнавства Інституту філософії імені Г. С. Сковороди Національної академії наук України
7.	Щербань Микола Володимирович	завідувач богословського відділення Київської православної богословської академії при філософсько-теологічному факультеті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Джерело: <https://osvita.ua/doc/files/news/509/50993/sklad.docx>

Додаток Б

Різновиди освітнього рівня «бакалавр» у США

1. Бакалавр архітектури (B.Arch.)*
2. Бакалавр мистецтв/Artium Baccalaureus (B.A., A.B.)
3. Бакалавр ділової справи (B.B.)/Бакалавр бізнес-управління (B.B.A.)
4. Бакалавр наук у бізнесі (B.S.B.)
5. Бакалавр канонічного права (B.C.L.)
6. Бакалавр комп'ютерних наук (B.C.S.)/Бакалавр наук у комп'ютерних науках (B.S.C.S.)
7. Бакалавр кримінального судочинства (B.C.J.)/Бакалавр наук у кримінальному судочинстві (B.S.C.J.)
8. Бакалавр богословських студій (B.D.)*
9. Бакалавр освітніх наук (B.Ed.)/Бакалавр наук в освітніх науках (B.S.Ed.)
10. Бакалавр бездротової інженерії (B.W.E.)
11. Бакалавр інженерії (B.E.V.Eng.)/Бакалавр наук вінженерії (B.S.E.V.S.EN.)
12. Бакалавр наук в аерокосмічній інженерії (B.S.A.E.)
13. Бакалавр наук у сільськогосподарській інженерії (B.S.A.E.)
14. Бакалавр наук у біологічних системах (B.S.B.S.)
15. Бакалавр наук у біосистемах і сільськогосподарській інженерії (B.S.V.A.E.)
16. Бакалавр наук у біологічній інженерії (B.S.V.E.)
17. Бакалавру біомедичній інженерії (B.V.m.E.)/Бакалавр наук у Біомедичній інженерії (B.S.V.E.V.S.V.M.E.)
18. Бакалавр наук у хімічній інженерії (B.S.Ch.E.)
19. Бакалавр наук у хімічній і біомолекулярній інженерії (B.S.Ch.V.E.)
20. Бакалавр наук у хімії і інженерії матеріалів (B.S.C.M.E.)
21. Бакалавр цивільної інженерії (B.C.E.)/Бакалавр наук цивільної інженерії (B.S.C.E.)
22. Бакалавр наук у цивільній інженерії та будівництві інфраструктури (B.S.-C.I.E.)
23. Бакалавр комп'ютерної інженерії (B.Comp.E.)/Бакалавр наук комп'ютерної інженерії (B.S.C.E.V.S.Co.E/V.S.Cp.E.V.S.Cmp.E.V.S.C.P.)
24. Бакалавр наук у комп'ютерних науках та інженерії (B.S.C.S.E.)
25. Бакалавр наук в електро- та комп'ютерній інженерії (B.S.E.C.E.)
26. Бакалавр інженерії електроприладів (B.E.E.)/Бакалавр наук в інженерії електроприладів (B.S.E.E.)
27. Бакалавр наук в інженерному управлінні (B.S.E.Mgt.)
28. Бакалавр наук в екологічній інженерії (B.S.En.E.V.S.Env.E.)
29. Бакалавру фібровій інженерії (B.F.E.)
30. Бакалавр наук у промисловій інженерії (B.S.I.E.)
31. Бакалавр наук у інженерії виробництва (B.S.Mfg.E.)
32. Бакалавр наук в інженерії виробничих систем (B.S.M.S.E.)
33. Бакалавр наук у матеріалознавстві та інженерії (B.S.M.S.E.)
34. Бакалавр наук в інженерії матеріалознавства (B.S.MA.E.)
35. Бакалавр машинобудування (B.M.E.)/Бакалавр наук машинобудування (B.S.M.E.)
36. Бакалавр наук у металургійній інженерії (B.S.Mt.E.)
37. Бакалавр наук у гірничій техніці (B.S.MI.E.)
38. Бакалавр наук устрою (B.S.-SYST.)
39. Бакалавр інженерії програмного забезпечення (B.S.W.E.)/Бакалавр наук в інженерії програмного забезпечення (B.S.S.E.)
40. Бакалавр системної інженерії (B.S.E.)/Бакалавр наук у галузі системної інженерії (B.S.S.E.)

41. Бакалавр інженерних технологій (B.E.T.)/Бакалавр наук в інженерній технології (B.S.E.T.)
42. Бакалавр наук у технології цивільної інженерії (B.S.C.E.T.B.S.Civ.E.T.)
43. Бакалавр наук у технології комп'ютерної інженерії (B.S.C.E.T.)
44. Бакалавр наук у технології будівельної техніки (B.S.Con.E.T.)
45. Бакалавр наук у технології дизайну проекту (B.S.D.D.T.)
46. Бакалавр наук у технології електрики та електроніки (B.S.E.T.)
47. Бакалавр наук в інженерії технології електроприладів (B.S.E.E.T.)
48. Бакалавр наук у технології електро-машинобудування (B.S.E.M.E.T.)
49. Бакалавр наук у технології машинобудування (B.S.M.E.T.)
50. Бакалавр образотворчого мистецтва (B.F.A.)
51. Бакалавр лісового господарства (B.F.)
52. Бакалавр наук у лісознавстві (B.S.For.Res.)
53. Бакалавр семітської письменності (B.H.L.)
54. Бакалавр журналістики (B.J.)
55. Бакалавр правознавства (LL.B.)*
56. Бакалавр міжпредметних досліджень (B.L.S.)**
57. Бакалавр літературознавства (B.Lit.)
58. Бакалавр морських наук (B.M.S.)
59. Бакалавр музикознавства (B.M.)
60. Бакалавр медичного сестринства (B.N.)/Бакалавр наук у медичному сестринстві (B.S.N.)
61. Бакалавр фармакології (B.Pharm.)*
62. Бакалавр філософії (B.Phil.)
63. Бакалавр релігійної освіти (B.R.E.)
64. Бакалавр наук/Scientiae Baccalaureus (B.S., S.B.)
65. Бакалавр наук у хімії (B.S.Ch.)
66. Бакалавр технології (B.T.V.Tech.)

Додаток В

Порівняння освітніх програм бакалаврського рівня навчання в духовних ЗВО, які належать ВСЦ ЄХБ та мають у назві термін «семінарія»

Духовні ЗВО	Одеська богословська семінарія	Українська баптистська теологічна семінарія	Київська богословська семінарія	Запорізька біблійна семінарія	Ірпінська біблійна семінарія	Кременчуцька євангельська семінарія
Освітня програма						
Церковно-пасторський напрямок	Пасторське служіння; Прикладне богослов'я; Біблійно-богословські дослідження	Пасторське служіння Розвиток церковного служіння	Пасторське керівництво Церковне служіння Біблійні дослідження	Церковне служіння	Пасторське служіння	Пасторське служіння
Суспільно-культурологічний напрям	Християнська освіта	Євангелізм та заснування нових церков Міжнародна місія Менторство та ефективне служіння	Християнська освіта Благовістя та заснування церков Всесвітнє місіонерство	Християнська освіта Місіонерське служіння	Християнська освіта	Християнська освіта Місіонерське служіння Християнська душеопіка
ОПП спеціального спрямування	Такі ОПП є, але вони не на освітньому рівні бакалавра	Музичне служіння	Пасторсько-капеланське керівництво Молодіжне і підліткове служіння	Такі ОПП є, але вони не на освітньому рівні бакалавра	Музичне служіння Служіння людям з обмеженим слухом	Жіноче служіння Молодіжне служіння

Додаток Г

**Окремі результати опитувальних бесід із фахівцями, які працюють в
духовних закладах освіти**

	Доктор М. Рейбер	Доктор Р. Перхай	Доктор Р. Вудбридж
Що таке освіта?	Освіта - це стосунки, стосунки між студентом та викладачем... відтак весь цей процес передачі інформації матиме частину мене. До речі, це відбувається, як у формальному, так й не формальному середовищі.	Процес отримання систематичного навчання, особливо в контексті загальноосвітньої школи або ЗВО, а також процес просвітлення. Перше стосується сфери, в якій відбувається освіта, друге є більш узагальненим. Вважаю, що освіта є процесом упродовж життя, а заклад освіти є лише фактором, який створює умови для цього.	Освіта - це значно більше, ніж лише передача інформації, адже - це найпростіша складова освіти. Значно складнішим завданням освіти, ніж передача інформації, є формування серед студентів певних фахових навиків, критичного мислення, наукового письма.
Що робить освіту «якісною»?	Питання не було задано в такому вигляді	Я розумію, що наш викладацький склад є сильною стороною КБС, вони є основною навчального плану. Ми не лише передаємо інформацію, ми намагаємось бути каталізатором добрих перемін в їх житті, а також і в нашому житті. Ми також будемо стосунки із нашим студентами. Я не хочу цим сказати, що інші навчальні заклади цього не роблять, проте, можливо внаслідок різних причин, в них немає часу на це. Якість школи та партнерських стосунків, які в нас є. Звісно, ще один фактор – це наші випускники, які невтомно рекомендують нас іншим. Я вже про це говорив, значна більшість наших абітурієнтів вирішили здобути освіту в нас, оскільки так порадили наші випускники.	«Якісна освіта - це більш, ніж вчені звання та наукові ступені... це така освіта, яка сприяє змінам у самих студентах».
Чи студенти духовних ЗВО сприймають як навчання як «освітню послугу»?	На освітньому рівні «магістр» очікування від викладання доволі високі. Студенти не сприймають себе власне як замовників освітньої послуги. Є динамічність: ті, хто навчається на заочній формі навчання більше схильні усвідомлювати, що вони врешті платять за освіту.	Мабуть, це залежить від кожного окремого студента. Вочевидь тут є фактори зумовлені законодавством країни. Наприклад, грошові внески мають бути оформлені як «добровільні пожертвування», а не оплата за рахунок або за номером договору. Це один з тих факторів, якій впливає на це.	Студент – є споживачем освітніх послуг, які ми надаємо. Це не означає, що студент (він же споживач) отримує від нас, все, що вони тільки бажають... але вони платять за освітню послугу.
Хто є стейкхолдерами вищої духовної освіти?	Поняття «стейкхолдерів» не є статичним, це динамічне поняття. Окремі приклади: студенти, батьки студентів, пастори.	Статус «стейкхолдера» треба заслужити, це може бути довготривалим процесом. Коли тільки почав працювати в КБС у 2003 здебільшого викладачами були виходці з	«ВСЦ ЄХБ – як конфесія є «стейкхолдером», хоч вони нас й не фінансують, ми підпорядковані конфесійно, зазначена раніше Фундація – ми підзвітні цим двом

		інших країн, в наш час дуже часто я єдиний іноземець на пед. нарадах. КБС наполегливо працює над освітніми програми на магістерському та незабаром планується відкриття аспірантури. Розбудова духовної освіти – довгий процес по мірі росту, протестанти України зможуть розбудувувати власні заклади духовної освіти, на кшталт КБС.	установам. На неофіційному рівні наші працівники є стейкхолдерами, а також я сподіваюсь, що церкви є стейкхолдерами, оскільки власне помісні церкви надсилають студентів на навчання»
Чи всі стейкхолдери представлені в Правлінні?	Питання не було задано в такому вигляді	«Наглядова рада, або Рада опікунів надає загальне керівництво. Це люди, які зацікавлені допомагати навчальному закладу у богословському або фінансовому забезпеченні. На самому початку, частково й зараз Рада Опікунів – це своєрідна еталона плата, тобто це збір ключових думаючих богословів, які можуть надати загальне керівництво Семінарії, це ті, хто тримає руки на пульсі найкращого, що відбувається в сфері духовної освіти по всьому світу».	Так
Порівняння духовної освіти в Україні з світською: поділіться думками.	Респодент не відповідав на питання у такому вигляді	Багато <i>світських</i> закладів вищої освіти постійно декларують боротьбу з корупцією, а також, що в них бракує фінансування (державного чи іншого). Звісно у нас не має таких проблем, як «корупція». Проте в духовних закладах ми були змушені повністю відмовитися від денної форми навчання.	«Нам доводилось допомагати студентам, які мали світську освіту, змінювати свої очікування – виконання завдань, читання – це те, що від них реально очікується. Або, наприклад, плагіат. Про це нам доводиться говорити щороку».
Що сприяє успіху вашого ЗВО, а що заважає?	Перед усім розвиток навчальних закладів не є однорідним. Сприяє успіху: харизматичні постати засновників, талановиті викладачі та управлінці Заважає успіху: брак студентів, велика кількість ЗВО, фінансування, синхронність викликів, з якими зустрічаються ЗВО.	Сприяє успіху: Співробітництво, професійна управлінська команда, внутрішнє ставлення персоналу, харизматична постать засновника. Заважає успіху: неможливість проводити денну форму навчання, успадкована економічна необґрунтованість здобуття духовної освіти, соціальний портрет вступника та здобувача освіти, поодинокі зовнішні спроби втручатися в освітній процес.	Сприяє успіху: чіткість бачення (візія), розуміння провідного напрямку, сформулюванні цінності та стратегія, Божа праця Заважає успіху: необхідність перезапуску Семінарії,

Додаток Д

Звіт про стан вищої освіти в Україні від **The network of Higher Education Reform Experts (Мережа експертів реформування вищої освіти)**

Переклад з англійської мови здійснено для написання кваліфікаційної роботи

Система освіти

У відповідності до статті 53 Конституції України, кожен має право на освіту.

Для регулювання вищої освіти в Україні актуальним є таке законодавство:

- Закон про вищу освіту (2014 р.)
- Положення про Національну рамку кваліфікацій (на основі Європейської кваліфікаційної рамки для навчання протягом усього життя), прийняте Кабінетом Міністрів України (2011).
- Національний план реалізації НКР, затверджений Кабінетом Міністрів України (2015 р.)
- Положення про академічну мобільність, прийняте Кабінетом Міністрів України (2015)
- Постанова про створення Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти (NQAА), прийнята Кабінетом Міністрів України (2015)
- Середньостроковий план щодо пріоритетних дій уряду до 2020 року (2017)
- Перелік галузей та предметних програм вищої освіти, прийнятий Кабінетом Міністрів України (відповідав ISCED 2011) (2015 та 2017 рр. зі змінами)
- Закон про освіту (2017).

Закон України про «Вищу освіту» сумісний із Болонським процесом у цілому та здатний забезпечити наступне:

- впровадження *трициклічної* структури вищої освіти: молодший бакалавр (короткий цикл), бакалавр, доктор філософії, та додатково четвертий цикл – доктор наук, або постдокторська наукова ступінь;
- *Освіта на рівні доктора філософії (PhD)* забезпечується завдяки структурованій освіті та власному дослідженні протягом навчання в аспірантурі (подібній до докторантури) в ЗВО або дослідницькому інституті протягом 4 років (у програмі міститься 30-60 ЄКТС у вигляді освітніх компонентів);
- Імплементация ЄКТС (визначення освітніх програм у рамках кредитів ЄКТС) та *Додаток до диплому* (обов'язковий);
- Зменшення академічного навантаження на студента з 36 до 30 годин на 1 кредит ЄКТС;
- Розвиток *академічної мобільності*, забезпечення збереження місця роботи або навчання, стипендії чи зарплати в період академічної мобільності;
- *Академічна автономія* університетів, *організаційна автономія*, *автономія відділу кадрів* та *фінансова автономія* (міжнародні дослідницькі та освітні гранти можуть розміщуватися в будь-якому державному банку, а не лише в державному казначействі, незалежне складання бюджету, зокрема переміщення між статтями витрат, тощо);
- *Визнання наукових ступенів*, які були отримані закордоном, яке здійснюється вченою радою для здобуття подальшої освіти або працевлаштування на викладацькі посади. Особа, яка здобула ступінь доктора філософії, або еквівалент доктора філософії з відповідної спеціалізації в інших країнах може бути працевлаштована викладачем.

- Створення *Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО)* в ролі громадської організації (складається із секретаріату та загальної ради (23 особи, які представляють різних стейкхолдерів освіти: працівники освіти, студентства, роботодавців) для винесення рішень стосовно забезпечення якості (зокрема акредитації освітніх програм);
- Ключові підходи до *забезпечення якості* визначаються Законом відповідно до *стандартів і керівних принципів забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*;
- *Стандарти вищої освіти* (базові вимоги до ключових компетентностей та результатів навчання в межах кожної предметної області (в Україні діє 121 напрямок згідно Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED)).

Українські НРК (НРКУ) є своєму концептуальному розвитку відповідають критеріям кваліфікаційної рамки Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA) та Європейської кваліфікаційної рамки для навчання протягом усього життя (EQF). НРК встановлює 11 рівнів, і ці рівні визначають відносну складність досягнення компетенцій за наступними дескрипторами: знання, уміння, комунікація, автономність та відповідальність, інтегральна компетентність (*вочевидь цей звіт був складений до 12 червня 2019 року, коли були оновлені НРК – прим. автора*). Дескриптори освітнього рівня використовуються як орієнтири для класифікації кваліфікацій та розробки національних стандартів вищої освіти на основі результатів навчання. Відповідність між освітніми рівнями, докторальним / науковим рівнем (молодший бакалавр – бакалавр – магістр – доктор наук) та рівнями Національної рамки кваліфікацій (6 – 7 – 8 – 9 – 10) визначаються «Законом про освіту».

Існують державні заклади вищої освіти, підпорядковані іншим органам влади (Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство культури України, Міністерство оборони України, тощо). У 2017/18 навчальному році в Україні було 289 університетів <http://vnz.org.ua/statti/10477-merezha-vyschyh-navchalnyh-zakladiv-na-pochatok-2017-2018-navchalnogo-roku> студентів.

Додаток Е

Порівняння Національної рамки кваліфікацій України з Рамками кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя

<p>Національні рамки кваліфікацій (згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11. 2011 р., № 1341)</p>	<p>Національні рамки кваліфікацій (згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 12.06. 2019 р., № 509)</p>	<p>Рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualifications for European Higher Education Area, FQEH EA)</p>	<p>Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Life Long Learning, EQF-LLL)</p>
<p>1. Знання 2. Уміння 3. Комунікація 4. Автономність та відповідальність. 5. Інтегральна компетентність</p>	<p>1. Знання 2. Уміння/навички 3. Комунікація 4. Відповідальність та автономія</p>	<p>1. Знання та розуміння 2. Застосування знань і розуміння 3. Формування суджень 4. Комунікація 5. Уміння навчатися</p>	<p>1. Знання (теоретичні та/або фактологічні) 2. Уміння/навички (когнітивні та практичні) 3. Компетентності (в першу чергу – автономність та відповідальність).</p>

Джерело: виступ Ю. Рашикевича 26 лютого 2020 року в НУВГП (м. Рівне) на конференції «Освітні програми» [71]

Додаток Є

Приклад електронного звернення у відповідні установи Естонії, Латвії, Литви, Казахстану та РФ із запитом щодо ступеня перетину їх національних кваліфікаційних рамок із рамками ENQA

Hello,

My name is Ivan Kunderenko, and I am currently researching Quality Assurance of Higher Education in Ukraine, using Protestant Higher Education as a case study.

Currently in Ukraine, National Qualifications Framework do not exactly match with FQ-EHEA but there is an overlap. I have also noticed, that the not a single Ukrainian agency has full membership in ENQA. But your organization does.

Would you be so kind to answer my questions:

1. What are current National Qualifications Framework in [ВСТАВЛЕНА НАЗВА КРАЇНИ] exist? Can you provide a list of those?
2. Do they match with FQ-EHEA? If 'no', why? If 'not yet', when is planned to implement? If 'yes' since what year?

Thank you very much, and I understand that you may have tons of questions from other users, I would appreciate if you can provide me short answers in a timely manner.

Please, have a good day!
Ivan Kunderenko

Відповідь Литовської установи оцінювання якості освіти:



Ivan Kunderenko <ivan.kunderenko@gmail.com>

Questions from an Ukrainian researcher

Almantas Šerpatauskas <almantas.serpatauskas@skvc.lt>
To: Ivan Kunderenko <ivan.kunderenko@gmail.com>

4 June 2020 at 11:42

Dear Ivan Kundarenko,

Thank you for your message regarding Lithuanian Qualification Framework. In Lithuania we have 8 levels of qualifications. Detailed information you can find on website of Qualifications and vocational education and training development centre <https://www.kpmc.lt/kpmc/en/information/qualifications-framework/>

Lithuanian Qualification Framework was referenced to European Qualification Framework in 2012. The full report you can find here <https://ec.europa.eu/ploteus/en/referencing-reports-and-contacts>

With best regards

Almantas Šerpatauskas

Відповідь Грузинської установи оцінювання якості освіти:

hello

The 8-level structure of the revised Qualifications Framework of Georgia reflects the requirements of 2 meta-frameworks – The European Qualifications Framework (EQF LLL) and the Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA). The NQF combines all the qualifications available in Georgia, reflects the learning outcomes of different levels of general, vocational and higher education. The National Qualifications Framework sets out what knowledge, skills, and responsibilities a person must have in order to obtain a document certifying education recognized by the state

In order to establish full compliance of the above-mentioned Meta-Frameworks, the Self-Certification / Referencing Process should be implemented. Preparatory works are underway at the NCEQE to start the process.

Додаток Ж

Архівний документ: духовні заклади освіти, підпорядковані ВСЦ ЄХБ
станом на 1997 рік

ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ СОЮЗ ОБ'ЄДНАНЬ
євангелієвих християн-баптистів

НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ВСЦ ЄХБ

252004, Україна, Київ, вул. Л.Толстого, 3-А

№ п/п	НАЗВА УЧБ. ЗАКЛАДУ	ПРІЗВИЩЕ КЕРІВНИКА	ПОШТОВА АДРЕСА	ТЕЛЕФОН/ФАКС	ПРИМІТКА
1	Одеська Богословська СЕМІНАРІЯ	президент Санніков С. В. директор ПОМАЗКОВ В. О.	Україна, 270066, м. Одеса, А/скр. 3	(0482) - 54-91-61 - 54-29-71 ФАКС. - 52-00-44	дом. тел./ФАКС (0482) - 33-70-12 САННІКОВ С. В.
2	Київська Богословська СЕМІНАРІЯ	РЕКТОР ПРОКОПЧУК А. І. ак. декан ГОНЧАРОВ К. В.	Україна, 255093, м. Київ вул. Горлівська, 75	(044) - 563-95-27	дом. тел. (044) - 556-18-82
3	Ірпінська Богословська СЕМІНАРІЯ	РЕКТОР БРИНЗА О. Г. ак. декан ЯРЕМЧУК І. П.	Україна, 255710, м. Ірпінь Київська область вул. Нахімова, 18-А	тел. і факс (04497) - 573-20	дом. адреса: 255710, м. Ірпінь, Київська, Нахімова 18 БРИНЗА О. Г. (04497) - 544-78
4	Україно-Американський Християнський Університет	РЕКТОР ЯЛОШИН А. М. адміністратор ВОЛОСЮК С. І.	Україна, 252014, м. Київ вул. Мічуріна, 64	(044) - 294-98-87	
5	Запорізький Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР МАККІ МАРК ак. декан	Україна, 330050, м. Запоріжжя, вул. Совхозна, 38-А	(0612) - 95-05-46 ФАКС. - 96-52-89	
6	Донецький Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР БУДОРЕЦЬКИЙ А. І. ЗАВУЧ	Україна, 340016, м. Донецьк. вул. Казанової, 36	тел. церкви (0622) - 66-22-69	дом. адреса: 340050, м. Донецьк вул. Шекспіра 13/30 БУДОРЕЦЬКИЙ А. І. (0622) - 35-96-30

№ п/п	НАЗВА УЧБ. ЗАКЛАДУ	ПРІЗВИЩЕ КЕРІВНИКА	ПОШТОВА АДРЕСА	ТЕЛЕФОН/ФАКС	ПРИМІТКА
7	Дунаєвський Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР ІВАЩУК М. Ф. ЗАВУЧ ЧМУП О. В.	Україна, Хмельницька 281780, м. Дунаєвці, вул. III Інтернаціоналу, 13	(03859) - 226-64 пресвітер МУЦ Михайло Б.І. - 2-13-01.	дом. адреса директора: 281734, Хмельницька Новоушицький р-н с. Вільховець вул. Радянська, 27
8	Жарпартський Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР КОНДОР І. І. ЗАВУЧ ПЕЙТЕР Я.	Україна, Закарпатська, Тячівський р-н, сmt. Буштино вул. Жовтнева, 5	(03133) - 732-18 секретар Євніка	дом. адреса 295340, Закарп. обл., м. Свалява, вул. Туряниці, 54 КОНДОР ІВАН ІВ.
9	Кременчуцький Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР ЗИГАЛЕНКО О. В. ЗАВУЧ БЕЗПАРТОЧНИЙ	Україна, Полтавська, м. Кременчук вул. Бутиріна 37-А	(05366) - 200-36	дом. адреса директора 315319, Полтавська, м. Кременчук, пр. Єсеніна 1-А (05366) - 638-20
10	Луцький Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР САВИЧ В. К. ЗАВУЧ	Україна 263001, м. Луцьк вул. Караїмська, 16	(03322) - 461-08 канцелярія СТ. ПРЕСВІТЕРА тел. факс	03322 793-25 Мельника 19 263010.
11	Рівненський Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР ІЛЬЮК М. А. ЗАВУЧ	Україна, 266025, м. Рівне, вул. Погоринська, 19	(0362) - 22-70-61 канцелярія сп. пресвітера факс - 26-36-96	дом. адреса директора 266010, м. Рівне, вул. Голубина 41-А (03622) - 165-62
12	Сумський Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР НЕЧАЙ В. П. ЗАВУЧ	Україна,		дом. адреса директора: 244013, м. Суми, вл. 7-А Прошольна, 18 (0542) - 27-99-29
13	Харківський Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР ДАЦКО П. О. ЗАВУЧ	Україна, м. Харків вул. Ярославська, 28	тел. 0572 12-51-23 факс. 12-40-33	дом. адреса директора: 310137, м. Харків, вул. Ломоносова, 103

п	НАЗВА УЧЕ. ЗАКЛАДУ	ПРІЗВИЩЕ КЕРІВНИКА	ПОШТОВА АДРЕСА	ТЕЛЕФОН / ФАКС	ПРИМІТКА
14	Дніпропетровськ. Регіональний Біблійний КОЛЕДЖ	ДИРЕКТОР ЗАВУЧ.			
15	ЦЕНТР Християнського Співробітництва	ДИРЕКТОР КУЛЬБИЧ В. К. АДМІНІСТРАТОР ЛУЦИШИН П. С.	УКРАЇНА, 252042, м. Київ вул. І. Кудрі, 16	(044)-269-46-55 ФАКС. - 261-14-75	Дом. тел. (044)-269-40-39 КУЛЬБИЧ В. К.
16	ЦЕНТР Християнського Життя Біблійна ШКОЛА	ДИРЕКТОР РЬОТІНГ Г. Я ЗАВУЧ РОМАНЮК М. І.	УКРАЇНА, 255710 м. Ірпінь, Київська обл., вул. Пушкінська, 56-А		
17	Львівська Біблійна ШКОЛА	ДИРЕКТОР РОМАНЮК О. В. ЗАВУЧ	УКРАЇНА, 290004, м. Львів, вул. Зелена, 11-Б <i>офіс Приватбанку 72-77-41</i>	(0322)-76-34-25 факс - 75-06-85 757-004 94 (03230) 4-16-22	Назаркевич. 75-70-04 75-64-78
18	Київський Біблійний Інститут "Слово Життя"	ДИРЕКТОР БАЦУК Гр. Андр. ЗАВУЧ	УКРАЇНА, 252014, м. Київ, вул. Мічуріна, 64	ф. (044)-295-50-82 тел. - 294-78-97	Дом. АДЖСА ДИРЕКТОРА: 255020, Київська, м. Бронарі, л/с 268 вул. Гагаріна 27, кв. 17 (04494) - 500-98
19	Асоціація Викладачів Біблійних Інститутів (ПРОГРАМА ВЕЕ)	ДИРЕКТОР НЕСТЕРУК В. В. КООРДИНАТОР ПРОКОПЕЦЬ Я. П.	УКРАЇНА, м. Київ, вул. Курчатова 14/13	(0362) - 22-70-61 - (0362) - 26-36-96 -	Канц. } НЕСТЕРУКА В. В. дом. }

Заступник
голови ВСО ЄХБ : *Матвій В. МАТВІЙВ*,
ВІДПОВІДАЛЬНИЙ ЗА ОСВІТУ

Додаток 3

Особлива роль керівників місцевих релігійних громад (пасторів церков) в управлінні духовними закладами освіти

На відміну від світських закладів вищої освіти, церковний устрій, конфесійні вимоги та очікування надають керівникам духовних ЗВО широкого впливу.

