

особенности ее формирования у учащихся профессионально-технических учебных заведений кулинарного направления.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, повар, профессионально-техническое учебное заведение.

I.A. DROZICH. INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE CHEFS IN PTEE

The summary. The article deals with the theoretical basis of information and communication competence formation of future chefs. The content of information and communication competence and specifics of its formation in students of vocational schools' culinary direction are clarified.

Key words: professional competence, information and communication competence, chef, vocational school.

Рекомендовано до друку.

Д-р. пед. наук, проф. дійсний член АПСН С.В. Лісова.

Одержано редакцією 24.03.2017 р.

УДК: 378

Н.В. ДУПАК

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВДОСКОНАЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ РОЗРОБКИ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Резюме. Глобальні проблеми XXI сторіччя, стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, завдання підготовки виробничого персоналу для різних секторів промисловості, сільського господарства і сфери послуг, вимагають теоретико-методологічного обґрунтування нової концепції розвитку професійної освіти і навчання. Порівняльний аналіз концепцій розробки стандартів професійної освіти зарубіжних країн, дозволяє виокремити спільне й особливе у підходах до стандартизації, що виникла відповідно до потреб ринку праці.

Ключові слова: професійна освіта, стандартизація, неперервна освіта, кваліфікації, освітній стандарт.

Постановка наукової проблеми та її значення. У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонує новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти й навчання вважається найбільш актуальним завданням.

Крім визначення змісту й структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. „Ринок праці” є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць [7, 42].

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями [5, 86].

Практика деяких країн Центральної й Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти й підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи з розробки навчальних програм [9].

Неперервна освіта, що тлумачиться як засіб оптимізації інтересів особистості, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного і політичного середовища, вимагає відновлення правових, методологічних, організаційних і інституціональних форм і способів свого конструювання [3].

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонує новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти й навчання, вважається найбільш актуальним завданням [9; 12]

Проблемам розвитку стандартизації професійної освіти присвячено чимало досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників. Різні аспекти стандартизації професійної освіти і навчання висвітлено у працях М. Армстронга, В. Байденко, В. Болотова, Н. Єфремова, Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, А. Каплуна, Л. Локшиної, Л. Лук'янова, Л. Лук'яненко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховської, Н. Пазюри, В. Радкевич, Г. Товканець, С. Терепиши, І. Савченко, О. Щербак Б. Сергєєва, Л. Хорєва, В. Кременя, І. Ляпіної, Н. Моревої, М. Нікандрової, Н. Ничкало, О. Субетто, В. Радкевич, В. Соколова, І. Смирнова, Г. Файзуліної та ін.

У виданих Європейським фондом навчання матеріалах щодо міжнародних наукових дискусій зазначено наступне: „Стандарти професійної освіти й підготовки – це загальний опис робочих функцій, які повинні практикуватися в рамках певної спеціальності, а також представлення відповідних знань і навичок” [2].

Аналіз наукових праць дозволив обґрунтувати положення про те, що стандартизація у професійній освіті є досить широкою філософською, педагогічною, соціальною, економічною категорією. Зміст освіти, що у даному випадку є головним об'єктом перетворень, потребує випереджувального оновлення з урахуванням не лише техніко-технологічних змін, адекватних стану розвитку виробництва, але і врахуванням прогресивного педагогічного зарубіжного

досвіду, який збагачує національну теорію і практику розробки стандартів із подальшою орієнтацією на її автентичність, відповідно до викликів часу [3].

Формулювання мети та завдань статті. Метою публікації є порівняльний аналіз зарубіжного досвіду вдосконалення концепцій розробки стандартів професійної освіти. Відповідно до поставленої мети, висуваємо завдання щодо оцінки досягнень зарубіжного досвіду стандартизації, як визнання необхідності прийняття нової ідеології і нової методології в розробці основного нормативного документа в освіті.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Національним системам професійного навчання різних країн властиві моделі розробки й удосконалювання змісту навчання й стандартів професійних кваліфікацій, які мають переваги й недоліки. Там, де стандарти безпосередньо пов'язані з конкретною професійною діяльністю, як у Великій Британії, вони з часом відстають від нагальних потреб виробництва [11, 78]. У країнах де визнані кваліфікації містять значний обсяг професійних знань загального характеру й теоретичних компонентів (приклад Франції), вони із працею пристосовуються до змін у виробничій практиці підприємств і можуть тільки приблизно відповідати вимогам підприємства до професійних кваліфікацій, що не створює відчутних стимулів для участі підприємств у професійному навчанні [1].

Концепція мінімальних стандартів, що утворює підґрунтя дуальної системи в Німеччині, сприяє досягненню компромісів між суперечливими вимогами соціальних партнерів. Це дозволяє гнучко підходити до конкретних потреб окремих галузей економіки в професійних кваліфікаціях, але при цьому ставить процес підвищення якості навчання в залежність від здатності зацікавлених сторін досягати компромісів [4].

Національні освітні стандарти стали в усьому світі відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину. У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття „стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду навчання (ЕФО – Турін) зазначено: „Професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт” [7, 61].

Різні моделі розробки стандартів відповідають певним концепціям їхнього вдосконалювання. Встановлювані й визнані державою національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості професійного навчання в Німеччині й Великій Британії. Однак механізми їхнього функціонування й результати застосування істотно відрізняються через властиві цим системам особливості. Регулювальні норми в німецькій дуальній системі визначають мінімальні стандарти якості навчання. Це змушує підприємства вкладати кошти в професійне навчання, що виходить за рамки безпосередніх потреб підприємств у кваліфікаціях, які відповідають довгостроковим інтересам національної економіки. Підприємства не мають можливості одержати переваги в конкурентній боротьбі за рахунок зниження якості професійної підготовки або використання дешевої робочої сили, в якості учнів [8, 143].

У Німеччині стандарти орієнтовані на широко розповсюджену виробничу практику, застосовувану підприємствами. Для того, щоб не втратити можливості й зацікавленість значної кількості підприємств у професійному навчанні, регулювання в цій галузі повинне включати нові технології й інші інноваційні вимоги як обов'язковий зміст програм навчання, але при умові, якщо більша частина роботодавців можуть забезпечити необхідну підготовку (за підтримкою міжзаводських навчальних центрів й об'єднаних фондів фінансових ресурсів на потреби професійного навчання). Регулювання в галузі професійного навчання, як правило, відстає від найсучасніших виробничих технологій. Тільки співробітництво між роботодавцями й профспілками може дозволити уряду знайти компроміс між передчасними мірами в галузі регулювання і запізненим коректуванням регулюючих норм, що не дозволить професійному навчанню йти в ногу зі стрімкими змінами в технологіях й організації праці [10].

Для того, щоб регулювання в галузі професійного навчання було більш відкритим для майбутніх потреб, зміст програм має бути переорієнтованим із застосування різних засобів і методів, що використовуються у виробничих процесах. У зв'язку з тим, що на підприємствах використовуються різні за рівнем технології, постає питання про відмінність професійного навчання на різних підприємствах за якістю й відповідності сучасним стандартам. Програми навчальних закладів професійного навчання засновані на нормативних актах, що регулюють виробниче навчання на підприємствах [12, 38].

У Великій Британії кінцевою метою навчання є набуття професійних кваліфікацій. Це означає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для конкретної трудової діяльності. Кваліфікації також припускають здатність самостійно вирішувати виникаючі проблеми й пристосовуватися до мінливих вимог. НПК орієнтовані на виробничу практику, прийняту на прогресивних підприємствах галузі. Це призводить, насамперед, у галузях з мінливими вимогами до кваліфікацій, до необхідності постійно оновлювати стандарти. Якщо стандарти розроблено з урахуванням вимог найсучасніших підприємств, існує небезпека того, що велика кількість організаторів навчання не зможуть їм відповідати. Збереження старих стандартів після появи нових збільшує кількість посвідчень про професійне навчання й знижує прозорість професійних кваліфікацій [11, 78].

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів. Об'єктами стандартизації виступають:

1. Структура професійної освіти.
2. Основи професійної освіти.
3. Класифікатор професій.
4. Тривалість підготовки.
5. Вимоги до знань і умінь [10; 13].

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів учбово-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);
- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами [10; 13].

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни [13].
- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і схильності, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці робочих кадрів;
- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;
- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію робітника особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку учнів [13].

У західній практиці стандарт з'являється як спосіб подолання надмірних (загрозливих) ступенів децентралізації і варіативності, так само як і реакція на такі тенденції в освіті, економіці і на ринках праці, як глобалізація й інтернаціоналізація.

Професійна освіта Великої Британії перебуває у віданні Міністерства освіти і науки, а також Міністерства зайнятості. У Великій Британії освітні стандарти розробляються і функціонують на підставі урядового документу «Національний навчальний план» (National Curriculum) – NC, створеного на неконкурентній основі (1987) і уведеного поетапно (1991-1995), і Закону про освіту (1988) [11].

Особливостями англійських освітніх стандартів є:

1. NC включає 10 навчальних предметів, у тому числі 3 дисципліни, що утворюють ядро програми – (foundation subjects), і виступає як широкий і збалансований єдиний навчальний план;
2. стандарт передбачає наявність просунутих цілей і рівнів для вступу в університет;
3. розподіл часу між предметами здійснюється за розсудом навчального закладу;
4. стандарт передбачає, що обсяг часу, що відводиться на державний навчальний план, повинний складати 70-75%;
5. стандарт забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів і регулярного контролю рівнів навченості;
6. стандарт визначає кількість розділів і їхній зміст для кожного етапу;
7. стандарт передбачає можливість варіативності і диференціації навчання (різними предметам – різні підходи) шляхом виділення «основних» (Core Study Units) і допоміжних (додаткових) (Supplementary Units) розділів;
8. стандарт забезпечує вибір – як точного адресата стандарту – учня;
9. стандарт вводить оцінювані засоби і технології;
10. стандарт передбачає обов'язкове оволодіння одною з 19-ти іноземних мов, диференційованих по двох групах: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав;
11. стандарт вводить пріоритетність у NC навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості [6; 14].

Об'єктами стандартизації професійної освіти Великої Британії виступають:

1. Навчальні плани (контроль над навчальними планами).
2. Робота освітньої установи в рамках державної програми.
3. Екзаменаційні вимоги.
4. Рівні кваліфікації [6].

Завдання підготовки виробничого персоналу для різних секторів промисловості, сільського господарства і сфери послуг, вимагають теоретико-методологічного обґрунтування нової концепції розвитку професійної освіти і навчання.

Неперервна освіта, що тлумачиться як засіб оптимізації інтересів особистості, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного і політичного середовища, вимагає відновлення правових, методологічних, організаційних і інституціональних форм і способів свого конструювання [7, 28].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення досвіду низки зарубіжних країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

- ❖ професійний профіль підготовки або робітничий профіль: перелік дій, які повинні виконуватися і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи з даної професії або виконання даного виду професійної діяльності;
- ❖ екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частин іспиту).
- ❖ вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до „дуальної системи” професійної освіти й навчання [4]. Загалом, будь хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язкових освітніх вимог.)
- ❖ навчальний план: зроблено опис (більш-менш докладно) цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

В „Національній доктрині розвитку освіти” України враховано світові тенденції неперервної освіти та об'єктивні закономірності розвитку суспільства і освіти як цілісної системи. Держава прогнозує обсяги та визначає напрями професійної підготовки у навчальних закладах різних типів і форм власності, створює умови для професійного

навчання незайнятого населення з урахуванням змін на ринку праці [3].

Великим досягненням в оцінці зарубіжного досвіду стандартизації є вже саме визнання необхідності прийняття нової ідеології і нової концепції в розробці основного нормативного документа в освіті. На даний момент із всією очевидністю постало завдання знайти адекватні змістовні складові концепції неперервної професійної освіти, особистісно-орієнтованого підходу. Як висновок із усього сказаного, можна припустити необхідність збереження в освітніх стандартах трьох згадуваних функцій:

- бути нормативом рівня освіти, тобто визначати вихідну (базову) освіту, тривалість термінів навчання, співвідношення теоретичної і практичної підготовки, складу, обсягу і змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки; клас професійних, економічних і соціальних задач, до рішення яких готується у процесі навчання випускник; типи організації навчального процесу;
- бути нормативом змісту освіти, тобто містити перелік предметних галузей або навчальних дисциплін, регламентований на кожен обсяг годин, послідовність і інтенсивність їхнього вивчення;
- бути нормативом якості освіти: визначати однакові вимоги до кінцевого результату навчання, діагностованому перевірочними іспитами на кваліфікацію.

Реалізація хоча б деяких з названих пропозицій з реформування стандарту професійної освіти, змістовно розширює функціональну характеристику освіти, звільняючи її від традиційного прагматизму у вигляді сукупності педагогічних зусиль по пристосуванню учнів до різних видів професійної діяльності, до виконання обумовлених навчальним курсом соціальних ролей. Головною якістю стандарту стає не функціональність, а підведення людини до стану готовності жити відповідно до духовних, моральних, економічних і політичних вимог суспільства, без чого неможливе існування самого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз / Т.М. Десятов. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.
2. Директива Європейського парламенту та Ради ЄС щодо визнання професійної кваліфікації (Директива 2005/36 від 7 вересня 2005 р.). Офіційний вісник ЄС / 225 від 30.09.2005.
3. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020р.) (Проект): [електронний ресурс]. – Режим доступу 19.10.09: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/proekt2010_2>. – Загол. з екрану. мова укр.
4. Лебідь Є. Концепція національної системи кваліфікацій в Україні та світі / Є. Лебідь [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eurorexki.kiev.ua/index2.php?option=com_content&task=view&id=60&pop=1&page=0&Itemid=38. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Мельник С.В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування системи підготовки кадрів: монографія / С.В. Мельник. – Луганськ: Віртуальна реальність, 2008. – 278 с.
6. Національні професійні стандарти послуг з освіти, розвитку та підтримки у Великій Британії: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.standards.dfes.gov.uk/learningmentors/nos/>; <http://www.aosg.org/>. – мова англ.
7. Розас Дж. Глосарій основних термінів з навчання та підготовки кадрів для роботи / Джанні Розас та Валлі Корбанезе; Міжнар. навч. центр МОП. – Турін, Італія, 2006. – 74 с.
8. Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах / Н.М. Воскресенская // Вопр. образования. – 2004. – № 3. – С. 143-161.
9. Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс / О.Н. Олейникова. – М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2004. – 70 с.
10. Опыт развитых стран по построению системы профессиональных стандартов и возможности его использования в Российской Федерации / М.М. Крощенко, М.А. Шестаков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://trudzr.ru>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989-2000 гг. / Д. Питт // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 2. – С. 75-82.
12. Прянишникова О.Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / О.Д. Прянишникова, А.Н. Лейбович // Промышленник России. – 2008. – Март. – С. 37-41.
13. Le Deist F. What Is Competence? / Françoise Delamare Le Deist, Jonathan Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27-46.
14. Quality Criteria with Explanatory Note / National occupational standards / UK Commission For Employment and Skills and the Alliance of Sector Skills Councils / January. – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.trevor/boutalld/themscorg>. – Мова англ.

Н.В. ДУПАК. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНЦЕПЦИЙ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме. Глобальные проблемы XXI века, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, задача подготовки производственного персонала для различных секторов промышленности, сельского хозяйства и сферы услуг, требуют теоретико-методологического обоснования новой концепции развития профессионального образования и обучения. Сравнительный анализ концепций разработки стандартов профессионального образования зарубежных стран, позволяет выделить общее и особенное в подходах к стандартизации, которая возникла в соответствии с потребностями рынка труда.

Ключевые слова: профессиональное образование, стандартизация, непрерывное образование, квалификация, образовательный стандарт.

N.V. DUPAK. FOREIGN EXPERIENCE IN IMPROVING THE CONCEPTS OF DEVELOPING STANDARDS FOR VOCATIONAL EDUCATION

The summary. The global problems of the 21st century, the rapid development of information and communication technologies, the task of training production personnel for various sectors of industry, agriculture and services require a theoretical and methodological justification for a new concept for the development of vocational education and training. Comparative analysis of the concepts of the development of the standards of vocational education of foreign countries allows us to single out the general and particular in the approaches to standardization that has emerged in accordance with the needs of the labor market.

Key words: professional education, standardization, continuing education, qualifications, educational standard.

Рекомендовано до друку.
Д-р. пед. наук, проф. Ю.В. Пелех.

Одержано редакцією 01.03.2017 р.

УДК: 378.4

Г.В. СТАЛОВЕРОВА

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД АВТОНОМІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Резюме. Розглядаються історичні, духовно-культурні чинники виникнення перших західноєвропейських університетів. Виявлено і проаналізовано досягнення і ключові проблеми автономізації університетів. Досліджено запропоновані різними країнами шляхи подолання труднощів на цьому шляху. З'ясовано, що університетська автономія – складова громадянського суспільства.

Ключові слова: автономія, Болонський процес, Велика Хартія Університетів, європейські університети.

Говорити про європейський досвід автономії університетів можна дуже багато, оскільки це питання обговорюється і вирішується з перемінним успіхом роками, якщо не століттями. Автономія є одним із трьох основоположних принципів діяльності європейських університетів, що закріплено вже 388-ма підписами ректорів вищих навчальних закладів під Великою Хартією Університетів [1], 14 із яких – українські. Чи всі вони розуміють поняття автономії однаково? Звичайно, ні. Розуміння самого поняття автономії, її широти, способів діяльності в умовах автономії є різним залежно від країни, історичних передумов, традицій і культури в самих університетах, форм власності, загальної ситуації в країні.

Мета статті. Тема автономії широко дискутується в Європі і, в зв'язку зі створенням спільного простору європейської вищої освіти (Болонським процесом), набула особливого значення. З одного боку, є намагання створити певні стандарти, спільні для всіх університетів з усіх країн, а з іншого, необхідно зберегти і навіть підсилити в багатьох країнах статус автономії університетів. Навряд чи можна досягнути спільної думки, однакового розуміння автономії. Це створює і складнощі, але є і позитивним, так само, як залишатиметься різниця між культурами, історичним розвитком країн, формами власності університетів. Тому і для наших українських університетів важливо сьогодні, проаналізувавши досвід, помилки і розуміння інших країн, вирішувати самостійно, якою є наша мета, яким є наше бачення майбутнього університетів і їхньої автономії, а досвід, який ми можемо порівнювати, аналізувати і використовувати, є величезним.

Перший західноєвропейський університет з'являється в кінці XI століття в Болоньї (Італія). Першим законодавчим актом щодо Болонського університету стала в 1158 р. хартія імператора Фрідріха Першого. Основою університету стали студенти, які з'їхалися з різних країн для вивчення юриспруденції. Особливо багато студентів приїжджало з Німеччини. У XII ст. студенти Болонського університету гуртувалися в земляцтва або земства. У XIII столітті земства злилися у дві корпорації – "цитрамонтанів" (студентів-італійців) і "ультрамонтанів" (іноземців). Кожна корпорація щорічно обирала з числа студентів свого ректора. Назва керівника студентської корпорації походить від латинського гестог – начальник цеху. При ректорах формувалася рада виборних – представників земств. Професори Болонського університету вибиралися на певний термін, платню отримували за договорами. У договорі вони, зокрема, зобов'язувалися не викладати в інших навчальних закладах. Тривалий час навчання проходило в помешканнях самих лекторів, згодом почали орендувати приміщення. Особливістю цього університету була юридична спрямованість, провідними предметами викладання були класичне римське й більш сучасне канонічне право. Тільки в XIV ст. тут з'явилися факультети філософії, медицини й теології. Втім, чіткого розмежування між факультетами тоді не існувало; як не розмежовували викладачів і студентів; бувало, викладач одного факультету водночас був студентом іншого. Болонський університет набув величезної популярності. У XIII ст. загальна кількість його студентів доходила до 10 тисяч осіб.

Другим західноєвропейським університетом став Оксфордський (Англія). Роком його заснування вважається 1168-й. Спочатку під університетом тут розумілася сукупність будинків – "коледжів" – у яких мешкали студенти. Лекції читалися в помешканнях лекторів. Набір факультетів у Оксфорді був класичним: мистецький, богословський, медичний, юридичний. Цей університет відіграв вирішальну роль у формуванні англійської науки, адже він, на відміну від, скажімо, "всезагальної студії" в Парижі, яка була центром богословської схоластики й тому перебувала під пильним контролем католицької церкви, знаходився на периферії католицького світу. Тому в ньому не існувало істотних перепон для розвитку природничонаукових ідей і навіть досліджень.

Протягом першої половини XIII ст. з'являються університети у Вінченці, Падуї, Неаполі (Італія), Кембриджі (Англія), Парижі (Франція), Сієні, Саламанці (Іспанія) [2; 3; 4, 272-273]. У цьому ж столітті склалася традиція, за якою