

## ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядається стандартизація професійної освіти в контексті історії, інновацій та ефективності, вимог ринку праці, забезпечення соціалізації професіоналів. Виокремлено суперечності, складові стандартів вищої освіти.

В статье рассматривается стандартизация профессионального образования в контексте истории, инноваций и эффективности, требований рынка труда, обеспечения социализации профессионалов. Выделены противоречия, составные образовательных стандартов высшего образования.

*Standardization of professional education in the context of history, innovation and efficiency labour market demands and social maintenance of professionals in considered in the article. The components higher educational standards and their contradictions are also described.*

**Постановка проблеми.** У вивченні проблем стандартизації професійної освіти пройдено шлях від становлення цього напрямку досліджень в 90-тих роках минулого століття до утвердження та лідерства в сучасній педагогіці вищої школи. На початку обраний вектор заклав основи для актуальних й дотепер проблем системного вивчення змісту освіти, що розгортають корпус педагогічної науки у напрямі: модель майбутнього фахівця за відповідним напрямом підготовки, проектування змісту професійного навчання, відбір і структурування засобів діагностики тощо. Фундаментальність досліджень системного опису змісту професійної освіти закладає в наш час базу для розробок теоретико-методичних аспектів розробки та реалізації галузевих стандартів професійної освіти. У процесі невинного руху до нового, у пошуках істини має безперечно дотримуватися одна обов'язкова умова: вивчення історичних витоків та дотримання наступності з метою ретельного опрацювання та упорядкування. Тільки так можна гарантувати обґрунтованість нових знань, їхню достовірність, уникнути приблизних, апріорних знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес розробки галузевих стандартів вищої освіти в Україні має свою передісторію, пов'язану з формуванням змісту вищої професійної освіти. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити дві тенденції у відборі та структуруванні змісту освіти [1; 3; 5; 6; 7]. Перша тенденція полягає в тому, що процес формування змісту вітчизняної професійної освіти невіддільний від тривалого процесу

формування змісту освіти, який налічує понад півстоліття. У цьому розвитку розрізняють різні етапи, на яких формувалися різні вихідні принципи. На думку П.Г.Щедровицького, в основі формування змісту освіти лежать культурно-історичні детермінанти, зокрема: «загальна герменевтика тексту» – у середньовічному суспільстві, «передача способу життя» – у час, що передує епосі просвітництва, «культ розуму і наук» – в епоху просвітництва [18, с.27]. Останнє властиво й розвитку освіти ХХ століття.

Аналіз історико-педагогічного досвіду засвідчує, що у реформуванні змісту освіти в ХХ ст. вирізняється декілька спроб, серед яких найяскравішою є розвиток *теорії курікулума* (curriculum) [23]. Датою народження теорії курікулума прийнято вважати 1918 р. Першим етапом розвитку змісту освіти в теорії курікулума стала конференція в Чикаго у 1948 р. Однак спочатку чіткого бачення поняття курікулума не було. На кінець 70-тих рр. минулого століття існувало біля тридцяти підходів та, відповідно, визначень курікулума [19]. На сьогодні функціонує понад 400 визначень курікулума [3, с. 443].

Серед цих підходів найтипівішими є три позиції, які ілюструють в повній мірі евристичну цінність цієї теорії. Перший підхід, репрезентований В. Сійгелом, визначає теорію курікулума як кінцеві цілі та задачі освіти, шляхи, засоби, способи діяльності щодо досягнення цілей, а також методи і засоби перевірки ефективності дій. Інша позиція представлена в працях Дж. Бейхампа, який обґрунтовує предмет теорії курікулума як сукупність взаємопов'язаних

положень, за допомогою яких осмислюється зміст навчального плану і програми, формуються зв'язки між їх елементами, здійснюється управління розвитком та оцінювання [19]. З дослідженнями Дж. Фаджардо пов'язано третій підхід до визначення курікулума. Дослідник вважає, що курікулума – це сукупність соціального досвіду, зміст освіти, який особистість засвоює [21].

Таким чином, незважаючи на деякі розходження у тлумаченні поняття «курікулума» (або як кінцеві цілі та завдання освіти, або шляхи, засоби діяльності для досягнення цих цілей, або взаємопов'язані положення, що визначають зміст навчального плану та програми, чи сукупність соціального досвіду, що має засвоїти особистість), об'єднуючою у педагогічній теорії є думка про освоєння суб'єктом навчання соціального досвіду, репрезентованого цілями та завданнями у змісті освіти. Отож, наприкінці 20-тих рр. ХХ ст. теорія курікулума вперше обґрунтовується, а на кінець 70-тих рр. цього ж століття постає в зарубіжній педагогіці як теоретична проблема відбору та структурування змісту соціально-культурного та природовідповідного змісту освіти.

На сьогодні в зарубіжній педагогічній науці виокремлено галузі, предметом наукових досліджень яких є розробка і вдосконалення курікулума, зокрема: теорія розвитку курікулума; методологія досліджень курікулума. «Інноваційні підходи до конструювання курікулума у вищій школі відзначаються домінуванням якісних підходів (етнографічного, культурологічного, феноменологічного), які формують особливий дискурс використання педагогічних методів і технологій. Серед них особливе місце посідають історії з життя, біографії, автобіографії, особистісні розповіді, що впливають на вироблення індивідуального професійного стилю аналізу реальних ситуацій» [3, с.443].

Наступний етап у передісторії розробки стандартів вищої освіти пов'язаний із розробкою концепції неперервної освіти [5; 7; 8; 13; 14; 15; 20], сутність якої полягає у створенні педагогічної системи як сукупності засобів, шляхів і форм набуття, поглиблення та розширення загальної освіти, професійної

компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості [8, с.168]. Цей етап охоплює кінець 70-тих – поч. 90-тих рр. ХХ ст.

Концептуальною позицією системи неперервної освіти є дослідження «ключових компетенцій» [12 – 15]– «сукупності визначених знань, умінь і навичок, з якими людина має бути обізнана, володіти практичним досвідом роботи» [8, с.67]. На цьому етапі передісторії формування стандартів професійної освіти ключові компетенції розглядалися як частина стандарту, пропонувалося замінити ключовими компетенціями вимоги до рівня підготовки випускників.

Компетентнісний підхід спонукав до конкретизації структури й змісту освіти, тому на цьому етапі формується методологія відбору та структурування змісту середньої освіти, представлена фундаментальною розробкою І.Я.Лернера і В.В.Краєвського «Теоретичні основи змісту загальної середньої освіти» (1983). Безсумнівно, що означений підхід впливав і на конкретизацію структури та змісту вищої освіти. Чотири компоненти соціального досвіду, що обґрунтовуються як головні елементи структури змісту освіти (знання, способи діяльності (уміння), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення), практично репрезентують у даній концепції культурологічний підхід – основу наукового етапу дослідження. Підхід неодноразово змінював назву: «культурологічні засади», «культурологічний підхід», «культурно-історичний підхід», «культурно-історичний підхід-методологія».

Таким чином, існування різних теорій у відборі і структурування змісту вищої професійної освіти обумовлено необхідністю представлення змісту освіти відповідно до вимог науки, виробництва, суспільного розвитку. Упродовж минулого століття науковці здійснювали пошук відповідних моделей подачі змісту (курікулума, ключові компетенції, компоненти соціального досвіду, культурологічний підхід). Пошук і формулювання засад для конструювання нового змісту є суб'єктивним актом, що відображає теоретико-методологічні позиції, професійні інтереси, світоглядні настанови та пізнавальні установки конкретного

вченого. Головне, що кожен із підходів аксіоматичний за своєю природою, приймається апріорно, всі наступні дії представляються як розгортання даного підходу. Однак, якщо підхід починає претендувати на право називатися методологією конструювання змісту освіти, то до нього пред'являються нові вимоги: відхід від суб'єктивності та обґрунтування закономірностей на основі культурно-історичного підходу, що дозволяє розглядати зміст освіти у різних культурних площинах, представляючи об'єкт системно, цілісно.

**Мета статті** – на основі історико-генетичного аналізу обґрунтувати історичні етапи стандартизації вищої професійної освіти та здійснити цілісний аналіз сучасних проблем стандартизації в умовах модернізації вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стандартизація професійної освіти як процедура розроблення та затвердження сукупності норм та положень (стандартів) може розглядатися як інтегрована сукупність загальних засадних системоутворюючих ідей і принципів, які описують в контурах історико-еволюційного, культурно-історичного підходу до вищої освіти, факторних детермінацій освіти теоретико-методологічні основи відбору та проектування змісту освіти, змісту навчання та засобів діагностики якості вищої освіти. Формування стандартів професійної освіти потребує врахування вітчизняного досвіду розробки стандартів вищої освіти, об'єктивного аналізу зарубіжного досвіду стандартизації галузевої освіти у різних країнах і з'ясування особливостей сучасних систем рівневої професійної підготовки фахівців за відповідними напрямками підготовки.

Аналізуючи генезис стандартизації вищої освіти в Україні, визначаємо такі етапи:

- **латентний** (20-ті рр. ХХ ст. – 1992 р.) – створення передумов для стандартизації, формування теорій змісту освіти. Нижня межа визначена з моменту появи теорії курикулума, підставою для обґрунтування верхньої межі є введення Державного стандарту в Україні як законодавчої норми;

- **інституційний** (1992 – 2002 рр.) – застосування номінаційно в дидактиці терміну «стандарт освіти» та введення його в законодавчо;

- **концептуотворюючий** (2002 – 2011 рр.) – формування теорії стандартів освіти, обґрунтування принципів дослідження цієї теорії.

На етапах наукового дослідження стандартизації вищої освіти в Україні розроблено нові підходи до формування стандарту з:

- урахуванням закономірностей і принципів психологічної, педагогічної, соціологічної, юридичної наук, інформатики, теорії систем;

- використанням національного та міжнародного досвіду стандартизації освіти;

- застосуванням функціонального моделювання на основі заданих цілей і функцій з метою відбору і структурування змісту освіти.

Серед чинників, що негативно впливали на стандартизацію вищої освіти в Україні, визначено:

- відсутність концепції стандартизації вищої освіти;

- невизначеність напрямів підготовки фахівців;

- недостатня інформованість щодо стандартизації освіти в провідних країнах світу;

- нерозробленість загальнодержавної нормативно-правової бази щодо стандартизації освіти;

- негативне сприйняття окремих прогностичних положень щодо створення стандартів освіти;

- необхідність комплексного підходу до створення стандартів освіти, виваженого та раціонального визначення мети, завдань, структури;

- необхідність вироблення та запровадження засад підготовки галузевих фахівців, які відповідали б вимогам сучасних теоретичних і практичних психолого-педагогічних досліджень, світовим освітнім тенденціям та національним інтересам.

На *інституційному* етапі формування стандартів освіти в Україні розроблено вихідні дані щодо переліку освітньо-кваліфікаційних рівнів та визначено компоненти державних стандартів, прийнято

на загальнодержавному рівні Кабінетом Міністрів України «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (20 січня 1998 р. № 65), де визначено такі освітньо-кваліфікаційні рівні:

- I – кваліфікаційний робітник;
- II – молодший спеціаліст;
- III – бакалавр;
- IV – спеціаліст;
- V – магістр;
- VI – освітньо-професійна

післядипломна підготовка.

Кожен рівень передбачає розробку спеціальної освітньо-професійної програми, визначає основні вимоги до неї. На цьому етапі Кабінетом Міністрів України приймається Постанова «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» від 7 серпня 1998 р. № 1247, де з урахуванням положень Державної системи стандартизації України (ДСТУ 1.0-93) визначено компоненти державних стандартів вищої освіти, а також вимоги до державної та галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти та до компонента вищого навчального закладу державних стандартів вищої освіти [1; 5; 10].

На цьому етапі передбачалося: розробка концепції розвитку галузевої освіти, формування теорії стандартизації. Зокрема, розроблено Концепцію професійно-технічної освіти України, основні положення якої стали основою розробки Державного стандарту професійно-технічної освіти України, де враховано:

- державний перелік професій з підготовки кваліфікованих робітників;
- загальні вимоги до розробки (моделі) кваліфікаційної характеристики;
- загальні вимоги до розробки (моделі) типового навчального плану;
- загальні вимоги до якості професійно-технічної освіти;
- загальні вимоги до розробки професійних завдань для перевірки якості знань, умінь і навичок учнів;
- загальні вимоги до процедури перевірки відповідності знань, умінь і навичок учнів вимогам структури;
- загальні вимоги до матеріально-технічного забезпечення;
- загальні вимоги до науково-методичного забезпечення;

- загальні вимоги до організаційного забезпечення (організація навчального процесу);

- загальні вимоги до документів про професійно-технічну освіту [4].

На *інституційному* етапі гостро постало питання перегляду деяких методичних положень стандартизації термінології та вимог до змісту термінологічного стандарту. Термінологічні стандарти – це нормативні словники системного типу [4]. На сьогодні використовуються допустимі синоніми, що широко представлені в стандартах ISO та ІЕС [ISO – Міжнародна організація з стандартизації, ІЕС – Міжнародна електротехнічна комісія]. Ця проблема залишається не розв'язаною. На сьогодні актуальним питанням є розробка нового термінологічного словника, в якому необхідно не тільки виділити в конкретній науковій чи технічній дисципліні деяку сукупність понять і термінів, але й розглянути її як певну систему. При цьому необхідно насамперед здійснити зв'язки з уже діючими термінологічними стандартами як у змістовому аспекті, такі формальному. Якщо цього не буде, то один і той же термін у межах суміжних термінологічних систем буде визначено по-різному.

На *концептуотворюючому* етапі стандартизації освіти здійснюється процес реорганізації освітнього процесу відповідно до міжнародних стандартів якості ISO 9000-9001. Серед переваг сертифікації вищих навчальних закладів за системою ISO – оптимізація організації системи управління підприємством. Однак, ключове слово – підприємство – не відповідає сутності та принципам побудови системи управління навчальним закладом. Це питання було одним із ключових на спеціальній сесії міжнародного форуму EFQUEL (EFQUEL – European Foundation for Quality in eLearning), що проходив у Берліні у 2005 р. [22]. Сесія була присвячена стандартизації освітнього процесу вищого навчального закладу. Учасники форуму наголосили на необхідності створення системи стандартів, що регламентують управління якістю у вищому навчальному закладі. В нові стандарти мають бути закладені інші, аніж в стандарти ISO 9000-9001, підходи і принципи.

На цьому етапі формується методологія стандартизації освіти в праці О.І. Субетто «Введение в нормологию и стандартологию образования» [16]. Ідеї вченого осмислюються в контексті методології управління якістю освіти. Вчений будує методологію стандартизації на *системології* (системній методології), *системогенетиці* (системогенетична методологія), *теорії проектування систем* (оргпроекування), *теорії інваріантів*, *теорії стандартології*, *теорії параметризації* (параметричних рядів). О.І.Субетто вважає, що методологія стандартизації включає: мету; місце стандартизації в управлінні якістю; об'єкти стандартизації; адресність стандартів; відношення, сумісність з іншими блоками законодавчо-нормативної бази і стандартами; тип стандартів і системна організація стандартів; структура; загальні принципи стандартизації і процесів її підтримки і поновлення; функції стандартів; механізми реалізації стандартів.

Учений сформулював принципи стандартизації як найважливіший компонент методології: загальності управління якістю; організації системи стандартів; наступності; циклічного розвитку стандартів; гнучкості й адаптивності системи стандартів; модульної організації; сумісності стандартів [16].

Таким чином, системне рішення проблеми гарантованості якості освіти, викреслене на інституційному етапі стандартизації, активно розробляється на концептоутворюючому етапі. Комплексна стандартизація освітньої системи створює умови для забезпечення високої якості освітньої діяльності навчального закладу. Система стандартів передбачає обов'язкове об'єднання вимог стандартів усіх рівнів. На цьому етапі стандартизацією охоплюються всі сфери діяльності сучасного вищого навчального закладу:

- зміст освітньої діяльності;
- освітні технології, що застосовуються в навчальному процесі;
- організація процесів і напрямів освітньої діяльності;
- академічний менеджмент.

У межах цих орієнтирів на третьому етапі – концептоутворюючому – розробляється Концепція неперервної туристської освіти, формується творча група з розробки галузевих стандартів з напрямку «Туризм» [17].

Визначальним для стандартизації туристської освіти в Україні за ухваленими рішеннями, якісними змінами та вагомістю став третій етап, коли було розроблено Концепцію неперервної туристської освіти в Україні, затверджено Галузеві стандарти. Цей етап характеризується:

- створенням неперервної туристської освіти в Україні;
- оптимізацією мережі навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців для туризму, об'єднання цих закладів в Асоціацію навчальних закладів туристського і готельного профілю;
- введенням у дію нового Переліку спеціальностей і спеціалізацій підготовки фахівців для туристської сфери;
- створення науково-методичного комплексу викладання дисциплін.

З 2007 року у вітчизняній вищій школі розпочинається процес впровадження освітніх стандартів нового покоління [1; 2; 6; 9]. Причина цього – входження вітчизняної вищої школи в європейське освітнє середовище. Це спонукає до модернізації всіх складових системи вищої освіти на компетентнісному підході, характерному для європейської спільноти. Прийом абітурієнтів до вищих навчальних закладів здійснювався згідно з новим переліком напрямів підготовки [10]. Однак робота щодо інших складових системи освітніх стандартів своєчасно не розпочалася через відсутність виразно сформульованих змін щодо методики їх проектування, передбачених у наказі Міністерства освіти і науки України від 27.01.2007 р. № 58. Тому нововведені напрями підготовки стартували за наявності лише навчальних планів. Можна вважати, що невизначеність і очікування можливих змін у підходах до створення нового покоління галузевих стандартів вищої освіти в Україні зумовлено відсутністю завершеної наукової парадигми теорії стандарту вищої освіти. Вважаємо, що стандартизація як упорядкована діяльність, що відносилась в основному до генералізації та імітації, регламентуючи на базі аналізу та науково-дослідної роботи визначені вимоги до повторюваних об'єктів, на початках 90-тих рр. минулого століття сформувала передумови досліджень теорії стандартизації освіти на компетентнісному підході.

Разом із тим означимо проблеми, пов'язані із розробкою стандартів нового

покоління. Найголовніше – це різне прочитання понять «компетенція», «компетентність» і похідного поняття від нього – «компетентний». Попри те, що в останній час активно використовуються означені поняття в контексті питань проектування змісту професійної освіти, вони розуміються і трактуються по-різному [3; 7; 8]. Історико-генетичний аналіз поняття «компетентність» дозволяє зробити висновок, що в психолого-педагогічній обіг це поняття активно входить у другій половині ХХ століття. Так, у роботі Р.Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959) категорія компетенції змістовно наповнюється особистісними складовими, які включають мотивацію. Пізніше, у 60-ті роки минулого століття було закладено розуміння компетенції як інтелектуально та особистісного зумовленого досвіду соціально-професійної життєдіяльності людини. У 1984 р. відомий англійський психолог Дж. Равен в роботі «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» визначив компетентність як специфічну здатність ефективно виконувати конкретні дії в предметній сфері, в тому числі й вузько предметні знання, спеціальні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

Значний внесок у розробку проблем компетентності у 80-90-ті роки ХХ століття внесли праці вчених Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної та інших дослідників у зв'язку з дослідженням професіоналізму. В працях цього періоду поняття компетентність трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як одна із його складових. А.К. Маркова визначає чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. У працях І.Зимньої компетентність досліджується як сукупність новоутворень, знань, система цінностей і відносин, які спонукають до створення ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів особистісної діяльності суб'єкта. У роботах В.В. Серікова, В.І. Слободчикова, Е.Ф. Зеєра, В.І.Байденка, А.В. Хуторского та ін. компетентність визначається як інтегральна характеристика, що містить окремі компетенції. Таким чином, у сучасних

педагогічних дослідженнях поняття «компетенція/компетентність» виступає як загальне визначення соціально-особистісно-поведінкового феномена, який відображає результат освіти у сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних і професійно-діяльнісних складових.

На сучасному етапі сформовано СВЕ-підхід (СВЕ – Competence-based Education – освіта, заснована на компетенціях) [6; 12; 13; 15]. На основі численних досліджень СВЕ-підходу визначаємо, що компетенція – це сукупність знань, умінь і способів діяльності, необхідних людині для продуктивного здійснення відповідної діяльності. Професійна компетентність – інтегральна якість особистості майбутнього професіонала, що базується на готовності й здатності людини до здійснення професійної діяльності, вимагає наявності певних знань, умінь і навичок та професійно-особистісних якостей. Як складова поведінки й діяльності людини, компетенція стає особистісною якістю, тобто компетентністю. Компетентність передбачає не тільки володіння людиною компетенціями, які охоплюють когнітивну, діяльнісну сфери людини, але її й включає особистісне ставлення до предмета діяльності (мотиваційна сфера).

Таким чином, серед чинників, що негативно впливають на розробку та реалізацію стандартів третього покоління в Україні, визначено:

- відсутність концептуальних засад стандартизації вищої освіти на компетентнісному підході;
- неузгодженість вітчизняної рамки кваліфікації відповідно європейським вимогам;
- відсутність методики проектування складових стандартів нового покоління.

### Висновок

Вища професійна освіта стала сферою випереджуючої стандартизації, що зумовлено: по-перше, консервативністю загальної середньої освітою порівняно з професійною, адже остання гнучка, динамічна сфера освіти, бо взаємодіє з соціальними та економічними сферами; по-друге, автономність рівнів професійної освіти привела до різних темпів розробки галузевих стандартів багаторівневої професійної освіти. Історико-генетичний аналіз проблеми стандартизації вищої

## Питання педагогіки

освіти, представлений такими етапами: *латентний* (20-ті рр. ХХ ст. – 1992 р.), на якому створюються передумови для стандартизації, формування теорій змісту професійної освіти. Нижня межа визначена з моменту появи теорії курікулума, підставою для обґрунтування верхньої межі є введення Державного стандарту в Україні як законодавчої норми; *інституційний* (1992р.

– 2002 р.), на якому номінаційно застосовують у дидактиці термін «стандарт освіти» та вводять його законодавчо; *концептоутворюючий* (2002 р. – 2011 р.), основною тенденцією якого стало формування теорії стандартизації освіти, обґрунтування принципів дослідження цієї складної соціокультурної системи на компетентнісному підході.

## Література

1. Голубченко О., Морозова Т. Освітні стандарти чи навчальні плани? // Вища школа. – 2008. - № 1. – С. 55-64.
2. Девисиллов, В. А. Компетенции в области безопасности в структуре новых образовательных стандартов высшего образования [Текст] / В. А. Девисиллов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 37-41.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ильченко О. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2006. - № 4. – С. 42-47.
5. Концепція Державних стандартів професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта. – 1998. - № 2. – С. 3 – 5.
6. Кузьмина, Ю. О. Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы [Текст] / Ю. О. Кузьмина // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 22-23.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Ред. Б.М.Бим-Бад; Ред. кол.: М.М.Безруких, В.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
9. Поспелов, А. С. Образовательные стандарты третьего поколения: взгляд из вуза [Текст] / А. С. Поспелов, С. Г. Кальней, Т. А. Олейник // Alma mater. – 2010. – № 2. – С. 9-18.
10. Постанова Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» від 13.12.2006 р.-№1719.
11. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: Наказ МОН України №612 від 13.07.2007р. // [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_612\\_07.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_612_07.doc)
12. Совет Европы. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы». – Берн, Швейцария, 27-30 марта 1996: Doc.DECSSC/Sec (96) 43; Рьжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте. Возможности реализации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - № 4. – С. 8 – 14.
13. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. - К.: Ленвіг, 2006.- 35с.
14. Степко М.Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 2009. - № 1 (62). - С. 34-39.
15. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher-> Заголовок з екрана
16. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. - Спб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, КГУ им. Н.А.Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. - 182 с.
17. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Слово, 2004. – 472 с.
18. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993.
19. Beachamp G.A. Curriculum theory. – Pealsk Kop, 1981.
20. Dave R. Educational Permanente et Programme Scolaire. - Hame Institutol L'UNESCO pour L'education, 1973; Parryn G.W. Vers un modele conceptuel d'edu permanente. – Paris: UNESCO, 1973.
21. Fajardo J. Curriculum in the Peruvian Educational Reform. – Paris, 1976.
22. Innovation for Quality in eLearning: an EFQUEL Forum. Berlin, 29-30 November 2005.
23. Sieqel W. P. Reflections concerning the evaluation of curriculum Regional seminar on techniques of curriculum evaluation. - Caracas 7 – 16 October, 1974. Santiago (Chili), UNESCO Regional Office of Education for Latin American analyzes.