

МОДЕЛІ ДОКТОРСЬКИХ ШКІЛ: НаУКМА ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ

Потреба реформування післядипломної освіти в Європі та Україні набула актуальності протягом першого десятиліття ХХІ ст. Головним рушієм цієї реформи був Болонський процес, що його розпочато у 1999 р., і який мав на меті створення єдиного Європейського простору вищої освіти (*European Higher Education Area*) та Європейського дослідницького простору (*European Research Area*). У царині післядипломної, докторської освіти саме в межах реформи було виголошено десять Зальцбурзьких принципів (2005), що визначають зміст докторської освіти й порушують важливе питання статусу молодого дослідника. Сьогодні близько 60 % класичної докторської освіти в Європі зазнали серйозних реформ і призвели до виникнення докторських шкіл. Водночас в Україні, яка приєдналася до Болонського процесу у 2005 р. на Бергенській конференції, серйозних реформ традиційної аспірантури так і не відбулося. Наразі в країні існує лише одна Докторська школа, створена у 2008 р. в Національному університеті «Києво-Могилянська академія». Створена за моделлю західних, європейських та американських докторських шкіл, вона, однак, суттєво від них відрізняється і контекстом свого існування, і своїми проблемами.

Передумови і причини виникнення докторських шкіл у Європі та Україні

Головна причина відмінності докторської (PhD) освіти в Європі та Україні – розбіжність історичного, а також загального соціального контексту їхнього виникнення. У Європі поява докторських шкіл була пов'язана, насамперед, із впровадженням Болонського процесу. Цим процесом передбачено не лише створення

єдиного Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), що переважно стосується бакалаврського та магістерського рівнів, а й єдиного Європейського дослідницького простору (ERA), а саме – післядипломної освіти. Існування спільного простору досліджень, за задумом засновників реформи, сприяє уніфікації критеріїв відбору докторантів, тривалості навчання на докторських програмах, зв'язку навчальної та дослідницької складових. Метою цієї гармонізації є передусім полегшення мобільності поміж різними країнами–учасницями реформи. Зняття віртуальних кордонів між історично різними освітніми системами вимагає введення чіткої і зрозумілої для всіх учасників процесу системи дипломів, прозорості присудження наукових ступенів, еквівалентності кваліфікацій тощо.

Європейський досвід: від Гумбольдта до Болоньї

Вихідною точкою Болонської реформи в Європі була класична модель європейського університету Вільгельма фон Гумбольдта. Цю модель було використано під час заснування університету в Берліні у 1810 році і поширено згодом на інші європейські заклади. Вона базувалася на двох основних свободах – свободі викладати (*Lehrfreiheit*) і свободі навчатися (*Lernfreiheit*), ця модель великою мірою орієнтована на фундаментальні дослідження. Ідеальною метою цієї освітньої філософії був приріст знання, яке виступало як найвища мета і тому розглядалося як самоціль.

Проте впродовж останньої третини ХХ ст. ця класична модель виявила певні соціальні й економічні проблеми. Безпрецедентна масовизація вищої освіти у багатьох країнах Європи призвела до інфляції освітніх практик і хронічного недофінансування. Не менш важливим викликом виявився той факт, що велика кількість громадян із освітою бакалавра та магістра не змінили ситуацію з рівнем безробіття у країнах–членах ЄС. Знання, що мислилося як свобода, виявилось неефективним для розв'язання «критичної маси» соціальних і економічних проблем.

Тому не випадково, що Болонський процес, розпочатий в Європі 1999 р., суголосний Лісабонській стратегії ЄС (2000–2010; нині її замінено на програму «Європа 2020»), метою якої було створити

в ЄС «найбільш конкурентоспроможну і динамічну економіку, засновану на знанні». Саме згідно з Лісабонською стратегією, знання мислиться не лише як свобода, а й як рушій економіки. Стратегія акцентувала потребу налагодження ефективних зв'язків між дослідженнями, інноваціями та бізнесом, розв'язання проблем працевлаштування тощо. За цією новою філософією освіти, фундаментальні дослідження мають якимось сполучатися з виробництвом і ринком, професори мають думати про підвищення рентабельності досліджень та про працевлаштування випускників. Відповідно, Гумбольдтова модель університету поступається місцем університетові, де знання набувають інструментального характеру, а освіта стає не елітарним явищем, а дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку.

Таким чином, виразні елементи ринково-орієнтованої, прагматичної реакції на гумбольдтівську філософію знання і спричинилися до усвідомлення необхідності реформи. Це стосується і третього, післядипломного циклу освіти, де класична індивідуальна модель підготовки докторантів часто призводила до «економіки марнування»: замала кількість докторантів завершували роботу вчасно, у гуманітарних і соціальних науках до 50 % докторантів ніколи не виходили на захист, а середній вік тих, хто завершував дисертацію, був достатньо високим.

Тому на Берлінській конференції у 2003 р., міністри країн-учасниць Болонського процесу зійшлися на тому, що: 1) треба посилити міждисциплінарність докторських програм; 2) слід заохочувати спільне присудження університетами різних країн вчених ступенів (*joint degrees*); 3) оволодіння багатофункціональними навичками (*transferrable skills*) має увійти до програми докторської освіти, аби докторанти були підготовлені для працевлаштування поза академічним світом.

Берлінські настанови разом із Зальцбурзькими принципами (2005) природно сприяли переходу від класичної індивідуальної моделі підготовки докторантів до створення докторських програм та докторських шкіл, спроможних організувати ефективне наукове оточення для докторанта та уніфікувати умови підготовки дисертацій заради посилення мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти. Натомість, український досвід суттєво відрізняється від європейського з історичних і соціально-культурних причин.

Український досвід: від радянської моделі до Болоньї

В Україні вихідною точкою Болонської реформи була пострадянська модель університету, а попередником докторської (PhD) освіти і подосі залишається переважно пострадянська аспірантура. На відміну від європейських країн, які поступово відходили від ідеї гумбольдтівського університету в ефективнішому та прагматичнішому напрямках, орієнтованих на ринок і чутливість до соціальних проблем університету, українська академічна спільнота і нині вирізняється жорстким державним регулюванням освітнього сектора, бюрократичними перепонами на шляху університетської автономії й ізоляцією української науки від європейської.

У 2005 р. на хвилі реалізації постреволюційного «європейського» вибору Україна приєдналася до Болонського процесу. Це означало, що країна взяла на себе зобов'язання здійснити реформи в освітній сфері до 2010 р., аби приєднатися до Європейського простору вищої освіти. Однак, на жаль, реформу в Україні не так впроваджували, скільки імітували, причому на найвищому державному рівні.

Зокрема, у супереч офіційним деклараціям влади про важливість Болонського процесу, в Україні відбувається системна дискримінація дипломованих іноземних фахівців та українських громадян із закордонними дипломами. Визнання дипломів у країнах-учасницях Болонського процесу є одним із фундаментальних аспектів реформи. Натомість в Україні продовжують вимагати від випускників європейських ВНЗ, які мають бажання працювати в державних структурах або продовжувати навчання в Україні, складних і принизливих бюрократичних процедур «визнання», або «нострифікації» диплома.

Подібну ситуацію спостерігаємо і з визнанням наукових ступенів. З 2005 по 2010 рік не відбулося суттєвих змін у питанні про автоматичне визнання закордонних наукових ступенів, отриманих принаймні у тих країнах, що входять до Болонського процесу. Відповідно, вчені із науковим ступенем із закордонних університетів і досі змушені проходити державну «переатестацію» у ВАК (Вищій атестаційній комісії), вкрай забюрократизованій структурі, яка є державним монополістом у справі наукових ступенів.

Ще одним симптомом систематичного перешкоджання руху знань є навчання переважної кількості іноземних студентів в

Україні на так званій «комерційно-компенсаційній» основі. Згідно з чинною Постановою Кабінету Міністрів України (№ 136 від 26 лютого 1993 р.), академічний рік навчання для іноземців коштує 1500 дол. США на рік, а аспірантура або стажування – 2500 дол. США на рік. Дотримання цього правила суворо контролює Контрольно-ревізійне управління МОН. Для порівняння, у державних університетах Франції навчання для іноземців безкоштовне або здійснюється за символічну суму до 300 євро на рік, і головним чином на рівних умовах із іншими студентами.

Не менш важливо і те, що автономія університету, ще один наріжний камінь Болонської реформи, в українських реаліях досі не зреалізована. Деякі позитивні зрушення у цьому напрямку було зроблено тоді, коли наприкінці липня 2009 р. рішенням Кабінету Міністрів України статус автономних дослідницьких університетів отримали шість провідних українських ВНЗ¹. У проекті «Положення про дослідницький університет» планувалося, що ці університети отримають «розширені» права порівняно зі «звичайними» ВНЗ². Але у Постанові Кабінету Міністрів України (№ 163 від 17 лютого 2010 р.) від цих «розширених» свобод залишилися самі крихти³. Натомість «критерії», за якими ВНЗ отримує статус «дослідницького», знову виявилися занадто формалізованими: приміром, такий ВНЗ мусить мати, незалежно від чисельності викладачів і студентів, 300 захищених дисертацій (за останні 5 років), 150 докторів наук та 500 кандидатів наук у штаті університету, а також 500 аспірантів і докторантів. Як можна вимірювати якість в абсолютних, а не відносних кількісних показниках? І як на статус дослідницьких університетів можуть претендувати нові невеликі, але високоякісні та модерні ВНЗ? «Автономія згори» знову виявляється радше імітацією автономії.

¹ Серед яких Національний університет «Киево-Могилянська академія», Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Львівський національний університет ім. Івана Франка, Харківська юридична академія ім. Ярослава Мудрого, Національний університет «Львівська політехніка» та Національний університет «Острозька академія».

² Ішлося, наприклад, про право визнавати закордонні дипломи (зокрема, диплом магістра і PhD), право підвищувати заробітні плати своїм працівникам та зменшувати нормативи співвідношення чисельності студентів, аспірантів та докторантів у розрахунку на одного штатного викладача до 5:1.

³ Право автономно визнавати закордонні дипломи було замінено на право визнавати ці дипломи «за погодженням з ВАК і МОН» (тобто, фактично, права на автономне визнання дипломів університети позбавили), а право зменшувати співвідношення чисельності студентів, аспірантів та докторантів у розрахунку на одного викладача до 5:1 було замінено на право зменшувати це співвідношення «у встановленому законом порядку».

Насамкінець, запровадження Європейської системи трансферу та акумуляції кредитів (ECTS) ¹ в Україні також засвідчило прагнення адаптувати реформу під українську реальність. Так, в європейських країнах 1 кредит дорівнює в середньому від 25 до 30 навчальних годин, навчальний рік становить 60 кредитів, відповідно, середнє навчальне навантаження європейського студента становить від 1500 до 1800 годин на рік. В Україні з 2004 р. в деяких ВНЗ запроваджено «експериментальні» кредити у 36 годин (наказ МОН № 812 від 20 жовтня 2004 р.), а внаслідок нещодавніх змін у методичних вимогах ці «українські» 36-годинні кредити були просто перейменовані на кредити ECTS, зберігаючи при цьому вимогу – 60 кредитів на рік. З цього випливає, що український студент має навантаження до 2160 годин на рік, що на 20–45 % більше, аніж навантаження його європейського колеги.

Проблема навіть ширша: традиційно українського студента завантажують великою кількістю курсів та іспитів, але не вчать самостійно мислити, працювати та робити дослідження. Потім, на рівні вітчизняної аспірантури, молодий випускник залишається сам-насам із власним дослідженням та формальними вимогами ВАК, яка регламентує деталі – від оформлення роботи до її структури та обсягу, а також її «шифр спеціальності» – але часто залишається безпорадною перед завданням забезпечити справжню якість дослідження. Мотивація молодого дослідника в цій ситуації – не здійснити оригінальне дослідження, а дотриматися усіх формальних вимог ВАК.

Більше того, після захисту, якщо молодий кандидат наук починає працювати в університеті, наступним його кар'єрним кроком є отримання ступеня доцента, а для цього МОН вимагає написати підручник чи посібник ² (а не самостійне дослідження у вигляді монографії чи серії статей). У цьому замкненому колі передачі «готових знань» і полягає репродуктивна, а не продуктивна модель української освіти.

¹ Завдяки цій системі студент може поїхати до іноземного університету на семестр чи рік. Повернувшись додому, він може «зарахувати» собі кредити за прослухані дисципліни в іноземному університеті. Іншими словами, провчившись рік за кордоном, студент цей рік не втрачає: він не мусить прослуховувати ідентичні курси ще й у рідному університеті.

² Принаймні так було до липня 2010 р. Див. Постанову Кабінету Міністрів України № 507 від 23 червня 2010 р., оголошену МОН України 9 липня 2010 р. (наказ № 690).

Отже, традиційна система аспірантури в Україні засвідчила свою неефективність, першою спробою зробити реальний крок назустріч реформуванню післядипломної освіти була модель Докторської школи НаУКМА.

Порівняння моделі Докторської школи НаУКМА з європейськими зразками

Висвітлення історичних і соціальних передумов упровадження Болонського процесу та реформи післядипломної освіти дає можливість краще зрозуміти ту фундаментальну відмінність у надзавданні, яке мають виконати докторські школи в Європі та Україні. Як було зазначено, причини та історичні передумови, що спонукали європейські та українські університети до реформи післядипломної освіти і заснування докторських шкіл, суттєво відрізнялися. Відповідно суттєво іншими були і надзавдання реформи. У Європі реформа третього циклу освіти, як і Болонська реформа загалом, відповідала на економічні та соціальні виклики суспільства, що потребувало більшої конкурентоспроможності та намагалося перетворити гумбольдтівську модель університету на більш прагматичну модель підготовки фахівців, чутливу до соціальних (працевлаштування випускників) та економічних реалій. В Україні, натомість, надзавданням створення Докторської школи НаУКМА було, насамперед, поліпшення якості післядипломної підготовки, введення молодих науковців у міжнародний науковий контекст і спроба подолати ізоляцію вітчизняного освітнього та наукового сектора.

Серед відмінностей у надзавданнях реформи в Європі та в Україні варто виокремити також несхожості в основних причинах переходу від класичної докторантури/аспірантури до моделі Докторської школи. У Європі є кілька основних причин реформування класичної докторантури у докторські школи. По-перше, йшлося про відповідь на потребу підвищення рівня успішного захисту дисертацій. Якщо в природничих науках показник успішного захисту в європейських університетах сягав майже 100 %, то в суспільних та гуманітарних науках близько 50 % молодих науковців, які розпочинали роботу над дисертацією, ніколи не виходили на захист. Однією

з причин цієї відмінності між показниками успішного захисту в природничих та гуманітарно-суспільних науках була відсутність залученості молодого дослідника до колективної роботи в дослідницькій групі у гуманітарних науках, наявної, натомість, саме в природничих науках. Відповідно, організація ефективного, але не занадто обтяжливого наукового оточення для докторанта була важливим чинником створення докторської школи, що сприяв підвищенню рівня успішного захисту, а також підготовці молодого дослідника до подальшої кар'єри через низку тренінгів та курсів із багатофункціональних навичок (*transferrable skills*). Насамкінець, завдяки створенню докторських шкіл і докторських програм європейські університети прагнули досягти уніфікації національних та міжнародних умов підготовки дисертацій, аби сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти.

Тож основними фактичними змінами у підготовці докторантів після запровадження докторських шкіл у середині 2000-х років стали: введення навчального елемента в програму підготовки майбутніх докторів, та, подекуди, скорочення часу на написання та обсягу докторської (PhD) дисертації.

Українська ситуація напередодні виникнення Докторської школи НаУКМА суттєво відрізнялася. Традиційна підготовка фахівців у межах традиційної аспірантури засвідчила свою неефективність. Згідно з даними Міністерства освіти України, лише 7 % аспірантів захищають дисертацію упродовж відведених на це 3 років аспірантури, і лише 25 % колись виходять на захист. Окрім цих кількісних показників, знижувалась також і якість дисертацій через описану вище надмірну регуляцію. На відміну від більшості європейських освітніх систем, де захист дисертацій та присудження наукових звань є прерогативою автономних університетів і реальних дослідницьких спільнот, захист дисертацій в Україні головним чином підпорядковується правилам, встановленим надуніверситетською державною інституцією – ВАК. Віддаленість цієї інституції від реального дослідницького та освітнього процесу прямо пропорційна кількості формалізованих і часто не виправданих вимог для захисту дисертацій. Прикметно, що за загальним надмірною формалізацією та бюрократизацією системи отримання наукових звань та ступенів, ця система містить значну кількість неформальних моментів, що відкриває можливості для зловживань та корупції з боку представників наукової бюрократії.

Відповідно, спроби реформувати аспірантуру на рівні університету були абсолютно безперспективними, адже в Україні третій цикл освіти цілком підпорядкований загальнонаціональній державній структурі ВАК, яка не залишає жодної можливості ухвалення рішень на рівні університету. Тобто єдина, хоча і ризикована, можливість зрушити з місця реформу післядипломної освіти полягала у створенні альтернативної моделі на рівні окремого університету, успішній реалізації цієї моделі і надалі наполегливому просуванні її на загальнодержавному рівні.

Національний університет «Киево-Могилянська академія» став першим українським університетом, який приєднався до проекту реформування докторської освіти в Європейському освітньому просторі у межах Болонського процесу. Можливість детально вивчити європейський досвід з'явилася завдяки проекту «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні», підтриманому Європейською комісією в рамках програми TEMPUS/Tacis, що тривав із листопада 2006 до листопада 2007 р. Головною метою проекту було саме вивчення досвіду створення та ведення науково-освітніх програм, які дають змогу здобути найвищу західну наукову кваліфікацію – доктора наук у певній галузі знань (PhD), для подальшого його впровадження в НаУКМА. Важливою складовою проекту стали робочі візити науково-педагогічних груп НаУКМА до європейських університетів¹. Спілкування з керівниками й адміністраторами різних докторських програм, викладачами й докторантами дало можливість з'ясувати, що таке докторські студії та чим вони відрізняються від української традиційної аспірантської підготовки. Вагомим результатом проекту став збірник матеріалів «Докторські програми в Європі та Україні»², де розкрито досвід європейських університетів в організації сучасних докторських (PhD) програм та доробок науковців, що відображає вітчизняну специфіку цієї проблеми.

Уже у 2008 р. було створено Докторську школу, яка взяла за модель європейські та американські зразки і вже третій рік поспіль готує наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації за

¹ Зокрема, до університету П'єра та Марі Кюрі (Франція), Автономного університету Барселони (Іспанія), університетів Бергена (Норвегія), Ніцци (участь у Болонському семінарі «Докторські програми в Європі»), Брюсселя (участь у брифінгу стосовно впровадження трьох циклів освіти в університетах, організованому Європейською асоціацією університетів) тощо.

² Докторські програми в Європі та Україні: матеріали міжнародної конференції. – К. : Університетське видавництво «Пульсар», 2007.

напрямом третього циклу вищої освіти єдиного Європейського простору (ЕНЕА).

Серед ключових елементів моделі Докторської школи НаУКМА слід зазначити такі ¹:

1. Наукові ступені PhD присуджуються університетами без участі вищої загальнодержавної інстанції (наприклад, ВАК).
2. Підготовка наукових кадрів за структурованим європейським зразком передбачає самостійне написання оригінального наукового дослідження, а також прослуховування докторантом низки навчальних курсів, розроблених і впроваджених Докторською школою НаУКМА.
3. Кожний докторант отримує оцінку не лише за якість захищеної ним дисертації, а й за наявність публікацій у міжнародних фахових журналах (*peer-reviewed journals*), що, очевидно, передбачає участь докторанта у міжнародних конференціях та активне спілкування з міжнародною науковою спільнотою.
4. Докторські дослідження дедалі частіше провадяться на стикові різних традиційних дисциплін, тому докторант має не одного (як це прийнято в українській аспірантурі), а кількох наукових керівників, до того ж фахова спрямованість самого дослідження (його «шифр спеціальності») здебільшого не вкладається в офіційну класифікацію, тобто в перелік спеціальностей ВАК.
5. Європейський докторант (як це прописано в Зальцбурзьких принципах) – не є учень-студент, а молодий науковець і колега старших викладачів, котрий навчається завдяки власним дослідженням і поширює їх результати в академічному середовищі, залучається до викладання на нижчих рівнях освітньої підготовки. Це кардинально змінює академічний статус докторанта і передбачає його прилучення до науково-педагогічного штату через університетський підрозділ.
6. Процедура захисту дисертацій на здобуття ступеня «доктора філософії» (PhD) у певній галузі знань не передбачає існування постійно діючих спеціалізованих вчених рад, а, навпаки, під кожную конкретну дисертацію формується комісія (одно-разова спеціалізована рада) із провідних спеціалістів світо-

¹ Див.: «Реформування аспірантури в НаУКМА» – Режим доступу: http://gradschool.ukma.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=67

вого рівня, які можуть докладно оцінити фахову новизну даної дисертаційної роботи.

Ці принципи нині успішно втілюються у новостворених докторських (PhD) програмах НаУКМА, які тривають чотири роки¹. Українська модель Докторської школи є альтернативною моделлю традиційної української аспірантури, і спирається вона на європейські зразки.

Водночас необхідно вказати суттєві відмінності між моделлю Докторської школи НаУКМА та її європейськими зразками й еквівалентами. В українському випадку запровадження такої цілком нової моделі, вочевидь, потребує набагато більше зусиль, аніж у реформуванні класичного європейського докторату у європейську докторську школу. Пункт (1), який полягає в тому, що наукові ступені присуджуються університетами, та пункт (6) були традиційною практикою європейських університетів і реалізовані в Європі задовго до впровадження Болонських настанов. Специфіка українського контексту в тому, що наша країна ще не пройшла етапу гумбольдтівського університету і не знає, що таке автономія університету. За винятком кількох ВНЗ, серед яких і Києво-Могилянська академія, загалом сучасна українська система освіти продовжує копіювати радянську модель, де все залежить від планів, що визначаються «нагорі» – в уряді, міністерстві, – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття.

Також суттєво відрізняється соціальний захист докторанта. У європейських країнах докторант має соціальний статус та відповідні, хоча і скромні, можливості для фінансування дослідження. В Україні, натомість, через брак законодавчо закріплених актів, які б визнавали модель Докторської школи НаУКМА, український докторант не має жодного соціального визнання. Це фактично призводить до того, що майже всі докторанти НаУКМА мусять бути водночас державними аспірантами, і виконувати, на додаток до навчання Докторської школи, також і аспірантську програму. Це дає змогу їм не лише отримувати щомісячні державні стипендії, а й здобути наприкінці програми диплом державного зразка, який уможливить продовження академічної кар'єри. Проте це означає також і подвійне навчання, своєрідний «подвійний стандарт» післядипломної освіти.

¹ Повний цикл навчання першого набору докторантів ще не завершено, відповідно пункти (1) та (6) ще не реалізовані на практиці.

Ще однією суттєвою відмінністю є те, що міжнародні рішення, прийняті в межах Болонського процесу, фінансово підтримуються урядами європейських країн. Так, класична європейська докторська школа отримує, як правило, контрактне фінансування від держави, і в межах цього бюджету фінансово незалежна не лише від держави, а навіть від університету, на базі якого вона створена. Натомість в Україні Докторська школа НаУКМА, яка виконує офіційні зобов'язання України в Болонському процесі, наразі не визнана державою і не отримує державного фінансування. Відповідно виникає нагальна потреба у пошуку грантів, приватних спонсорів, а також європейських інституційних проектів, за рахунок яких можна було б фінансувати стипендії й мобільність докторантів, заробітні плати викладачам та адміністраторам програми.

Незважаючи на ці відмінності, докторські школи в Європі та в Україні мають кілька спільних проблем. Приміром, в Європі існує прямий пропорційний зв'язок між фінансовим забезпеченням докторанта та успішним захистом його дисертації. У Франції 20 % докторантів, що мають стипендії, не виходять на захист, а 50 % тих, що не мають стипендій, ніколи не захищаються, і створення Докторської школи нічого не змінює. Європейські докторські школи також мають певні складнощі з впровадженням і визнанням дисертацій під подвійним керівництвом, які становлять у певних університетах до 25–30 % від загальної кількості дисертацій. Нарешті, у мобільності відчутна асиметрія між столицею і провінцією, між престижними ВНЗ і маленькими університетами.

Підсумовуючи, зазначимо, що модель Докторської школи НаУКМА спирається на найвищі стандарти та практики європейських докторських шкіл, і достатньо успішно інтегрує своїх докторантів до міжнародної науки через міжнародні публікації, міжнародні конференції та подвійне керівництво дисертаційними дослідженнями. Натомість, на національному українському рівні Докторська школа досі існує у законодавчому та фінансовому вакуумі, який не дає можливості ані стабільно фінансувати школу державним коштом, ані видавати дипломи державного зразка, сприяючи, таким чином, працевлаштуванню майбутніх випускників програми у вітчизняному академічному секторі.

*Тетяна Огаркова,
PhD у галузі літератури*