

8. Development of Innovative Strategies of Cooperation Between Teacher Education Institutions and Educational Services // TNTEE Journal. – 1999. – Vol.1, № 1. – 140 p.
9. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education. URL:[http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_.html).
10. European Comission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussel : EuropeanComission, 2005. – URL: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
11. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / M. Galton and B. Moon (eds.) - London: David Fulton Publishers, 1994. – 227p.
12. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. – EURIDICE ([www.EURYRICE.ORG](http://www.EURYRICE.ORG)). – 1995.
13. Toward s the European Educational Erea. Communique (Prague, 19 May 2001) - [http://www.cepes.io/information\\_services/sources/on\\_line/Prague.pdf](http://www.cepes.io/information_services/sources/on_line/Prague.pdf).
14. Turning Educational Structures in Europe: Universities contribution to the Bologna Process / Ed. by Julia Gonzales, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2005.– 385 p.
15. Yogev A. School-Based In-Service Teacher Education in Developing versus Industrialized Countries. Comparative Policy Perspectives // Prospects. – 1997. – Vol. XXVII, No 1.– P. 131–149.

**УДК: 37.046: 378: 378.9 (4)**

**Наталія Авшенюк**  
*м. Київ*

## **ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АРХІТЕКТУРИ СТУПЕНІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*The article is devoted to the actual problem of the Bologna process – reforming of higher education structure, namely the implementation of two-level 'bachelor/master' structure. The author shows the positive and negative influences of such learning process reorganization, using the experience of European universities.*

*Статья посвящена актуальной проблеме Болонского процесса – реформированию структуры степеней высшего образования, а именно:*

*введению двухуровневой структуры «бакалавр/магистр». Автор указывает на позитивные и негативные последствия реорганизации учебного процесса на примере европейских университетов.*

Болонська декларація 1999 р. стала початком масштабних реформ, спрямованих на формування загальноєвропейського простору вищої освіти на найближчі десятиліття. Широта процесу стосується як масштабності реформ на європейському, національному та інституційному рівнях, так і кількості країн (понад 40), включених у формування единого освітнього і наукового простору в Європі. Україна приєдналася до процесу створення загальноєвропейського освітнього простору на етапі, коли в Європі був накопичений майже п'ятдесятирічний досвід співробітництва у цій галузі. Саме тому, пині для нашої країни особливий інтерес становлять інтеграційні процеси в галузі освіти, вивчення їх основних етапів і рушійних сил, проблем відбору принципів і методів реалізації, механізмів створення нормативної бази та інструментарію, чинників успішного просування і основних закономірностей реформування.

Ключові документи Болонського процесу (Сорбонська декларація (1998 р.), Болонська декларація (1999 р.), Празьке комюніке (2001 р.), Берлінське комюніке (2003 р.), Бергенське комюніке (2005 р.)) наголошують, що структурні реформи, здійснювані в межах Болонського процесу, виступають засобом побудови європейського простору вищої освіти, в якому було б збережено багатство всієї академічної культури, різноманітність національних і навіть інституційних її типів та видів водночас з досягненням співставлення, а у майбутньому й сумісності. Тому Болонський процес розглядається європейськими вченими, передусім як спроба організувати різноманітність вищої школи Європи у взаємопов'язаному единому освітньому просторі, одночасно вносячи чіткість і сприяючи конкурентоспроможності європейських університетів у Європі й світі [4, 46].

Болонський процес можна розглядати як результат і як неперервну серію Європейських конференцій та певну кількість стратегічних рішень, спрямованих на створення європейської зони вищої освіти до 2010 р. Основні положення Болонського процесу щодо гармонізації архітектури системи європейської вищої освіти розміщені у Сорбонській декларації (Париж, 25 травня 1998 р.), основу якої складають три основні принципи:

1. Посилення мобільності студентів та викладачів у Європейському просторі та їх інтеграції у Європейський ринок праці.

2. Покращення міжнародної прозорості курсів та визнання кваліфікацій шляхом поступової конвергенції до спільної структури кваліфікацій та циклів навчання.

3. Сприяння можливості відновлення, або продовження навчання в тому ж чи іншому університеті, школі в межах заходів щодо європейської мобільності [1, 121].

Міністри вищої освіти європейських країн, що приєдналися до Болонської декларації, погодилися встановити форму вищої освіти, структуровану у два цикли (бакалаврський/магістерський). Створення системи прозорих і співставних ступенів є ключовою метою Болонського процесу. Однаке аналіз досвіду впровадження дво- чи трирівневої системи в європейських національних системах вищої освіти свідчить, що існує широке поле для різних, а іноді, суперечливих інтерпретацій тривалості і спрямування програм. З іншого боку, практично в усіх країнах використовується унікальна можливість перегляду педагогічних концепцій за допомогою уведення системи навчання, орієнтованої на студента, а також модульної системи і прозорої системи результатів навчання для різноманітних ступенів. Відповідно більшість вищих навчальних закладів (ВНЗ) демонструють намагання суттєвої трансформації підходів до навчання, а не просто відповідність формальним вимогам. Питанням доступу до вищої освіти і переходу від одного рівня до іншого в багатьох країнах стало приділятися більше уваги, оскільки ВНЗ опинилися під тиском необхідності оптимізації своїх ресурсів, скорочення термінів навчання і покращення показників своєї діяльності [6, 2].

За результатами дослідження, здійсненого експертами європейської організації EURYDICE, на початок 2004\05 навч. р. двоциклова структура була запроваджена в усіх країнах Болонської декларації, окрім Андорри, Бельгії (Німецькомовна громада), Угорщини, Португалії, Румунії, Іспанії та Швеції [5]. Послуговуючись зазначеним дослідженням розглянемо ситуацію, яка склалася за останні роки в європейській вищий освіті і з'ясуємо на якому етапі гармонізації архітектури ступенів знаходяться провідні європейські університети Європи. Так, лише три із зазначених країн розробили законодавчу базу для запровадження цієї системи. Португалія досі не розробила нормативно-правової основи та будь-яких офіційних документів, але розпочала реструктуризацію своєї системи вищої освіти у 2005 р.. В Андоррі та Німецькомовній Спільноті Бельгії жодних заходів для запровадження двоциклової структури освіти здійснено не було.

У багатьох країнах двоциклова структура освіти була встановлена задовго до Болонської декларації. У більшості східноєвропейських країн така структура була запроваджена у 90-х рр. ХХ ст. під час реформування систем освіти на демократичних засадах. У деяких країнах ця структура не зовсім відповідає Болонським вимогам. Необхідна адаптація та розширення відбувається з 2000 р., окрім Боснії та Герцеговини, в якій ця ідея все ще дебатується. У Греції стратегічні рішення про запровадження структури очікують на впровадження. Латвія у 2000 р., Чеська Республіка у 2001 р., Німеччина у 2002 р., Македонія і Норвегія у 2003 р., Фінляндія у 2004 р. зобов'язали на законодавчому рівні свої інституції вищої освіти ввести двоциклову структуру «бакалавр/магістр». У 2003/04 рр. Данія запровадила цю структуру на медичних, інженерних, музичних, теологічних факультетах. Австрія увела таку структуру у вищих професійних навчальних закладах з 2003/04 рр. У Словенії тривалість програм навчання та рівні кваліфікації були адаптовані до рекомендацій Болонської декларації у 2004 р., але легітимними ці зміни стали у 2005 р. У Франції автентична кваліфікація, що надається на другому етапі академічного навчання, перейменована на «Магістер» у 2002 р.

Європейська асоціація університетів, що є активним учасником процесу створення і розвитку європейського простору вищої освіти, регулярно від початку Болонського процесу критично оцінювала зміни, які відбувалися на карті європейської вищої освіти. Дослідження здійснювалися у 62 університетах 29 європейських країн групою міжнародних експертів. Згідно з дослідженнями, проведеними Асоціацією, більшість європейських ВНЗ підтвердили, що темпи реформ і мотивація до них залежать від різних дисциплін та факультетів [2, 3]. У деяких ВНЗ при переході гуманітарних дисциплін на дворівневу систему виникають мінімальні проблеми; в інших – стає майже неможливо розробити відповідну змістовну програму для бакалавського рівня. У ВНЗ Іспанії, Франції та Румунії, були організовані координаційні предметні групи, або пілотні проекти на національному рівні, що значно допомогло у розробці нових навчальних планів. Зазначимо, що педагогіка як навчальна дисципліна, у багатьох країнах складно піддається трансформаціям і тому країни пропонують різноманітні рішення.

У цілому, співробітники ВНЗ висловлюються про переваги дворівневої системи, хоча не без критичних оцінок деяких аспектів її запровадження. Особливо більшість ВНЗ у Північній Європі відзначили, що позитивне ставлення було домінуючим. Іноді повний перегляд структури навчання і програм був частиною масштабних реформ на

національному рівні, як, наприклад, у Норвегії. Дослідження показують, що більшість ВНЗ підтримують базові ідеї навчання, орієнтованого на студента, а також проблемно-орієнтованого навчання, навіть якщо вони критично оцінюють різні аспекти процесу впровадження цієї системи. Деякі ВНЗ самокритично визнають, що запровадження дворівневої системи призвело у більшій мірі до структурних змін, в той час як питання якості лише зараз виходить на перший план.

Негативне ставлення було відзначено у ВНЗ, в яких педагогічні працівники нарікали, що вони не розуміють цінності реформ і відчувають, що Болонський процес нав'язаний їм керівництвом університетів та міністерством. У більшості випадків критика була спрямована не на саму дворівневу структуру, а проти умов її запровадження і додаткових трудових зусиль. Наприклад, деякі ВНЗ Італії та Угорщини виступили з критикою, коли їх попросили розробити бакалаврські програми без надання чітких інструкцій з боку міністерства відносно того, що саме ці програми мають містити. Але навіть коли структурні вимоги відомі для обох рівнів, завдання осмисленого розподілу змісту освіти між бакалаврським та магістерським рівнями є складним і залишає відкритими питання про пропорційність співвідношення загальних та спеціалізованих курсів, а також теоретичних і практичних дисциплін. Також навчання на магістерському рівні часто сприймається як більш престижне і пов'язане з дослідницькими інтересами певних професорів, що ускладнює процес переговорів на факультетському рівні.

У багатьох країнах представники академічного співтовариства висловили занепокоєння відносно негативних наслідків Болонського підходу, сфокусованого на процесі навчання студентів (*teaching*) на відміну від підходу учіння студентів (*learning*), особливо на бакалаврському рівні. Занепокоєння пов'язане з тим, що навчальний план стає більш жорстким і зжатим, зменшується простір для творчості та інновацій, а також з тим, що велику кількість курсів, які до цього були частиною більш тривалої програми, нині необхідно втиснути у програму першого рівня. Крім того, значну частину часу, що викладачі витратили на процес реформування, змусило їх скоротити власну дослідницьку діяльність, що у свою чергу негативно вплинуло на якість їх викладацької роботи.

Важлива, хоча і тимчасова проблема, для ВНЗ полягає у роботі зі студентами, які знаходяться між старою і новою системами, коли старі курси зникають, або пропонуються у новому порядку, а нові курси з'являються. ВНЗ намагаються віднайти тимчасове рішення, але вони накладають додаткові фінансові і часові межі. Інша тимчасова проблема

- це «розрив поколінь»: в той час як молодші колеги, в цілому, підтримують реформи, старше покоління не є настільки вмотивованим. Виключенням з цієї тенденції слугують ВНЗ Франції, де реформи у більшій мірі були очікувані і впроваджувалися більш досвідченими членами академічної спільноти.

Уведення дворівневої системи, пов'язаної з переходом на модульну систему і уведенням кредитної системи, зазвичай також пов'язано з додатковою роботою для адміністративного персоналу ВНЗ, наприклад адаптацією електронної системи роботи зі студентами тощо. В деяких країнах уведення Болонських ідей також пов'язано з переходом від одного академічного року до двох семестрів, що передбачає додаткову роботу з складання нових графіків екзаменів та заліків. У результаті, навіть академічний та адміністративний персонал, який повністю підтримував реформи, зазначає про необхідність компенсаційного, більш інтенсивного та додаткового фінансування, інакше фрустрація та затягування процесу є незворотними.

Розглянемо детальніше процес впровадження ступенів бакалаврського рівня. Дискусії з приводу тривалості та цілей програм бакалаврського рівня тривають. Помилкова думка про те, що Болонський процес нав'язує структуру 3+2 роки, до цих пір широко розповсюджена. 3+2 дійсно є домінуючою моделлю в роботі європейських ВНЗ, навіть в тих країнах, де вони мають можливість вибору між трьома та чотирма роками тривалості бакалавріату, як у Німеччині. У більшості країн трирічна програма «Бакалавр» є законодавчо затвердженою, і лише в деяких країнах, як, наприклад, у Болгарії, Хорватії, Греції, Шотландії та Туреччині – бакалавріат триває чотири роки.

У багатьох університетах професорсько-викладацький склад, а також у меншій мірі – адміністративно-керівний персонал до цих пір з сумнівом ставляться до можливості отримання по завершенні трьох років ступеню, який би визнавався з академічної точки зору і був релевантним на ринку праці. Більш високі шанси бакалаврів на ринку праці розглядаються за такої точки зору як синонім зниження академічних стандартів. Зауваження відносно валідності трирічного бакалаврського диплома особливо стосуються інженерних, фізико-математичних наук, а також сфери образотворчого мистецтва.

Проблема продовження навчання випускниками бакалаврської програми в магістратурі варіюється значно в різних країнах. У Великій Британії та Ірландії більшість студентів завершують навчання на рівні бакалавра, продовжуючи його у магістратурі пізніше. Але і в країнах, які нещодавно ввели ступені бакалавру (Литва, Латвія, Норвегія, Швеція,

Туреччина), ВНЗ зазначають, що вони не бачать проблеми з визнанням дипломів на ринку праці. З іншого боку, в багатьох ВНЗ тих країн, де дворівнева система лише запроваджується, студенти говорять про низьку поінформованість про цінність і зміст ступеня бакалавра (ступеня не менш здібних) і у більшості планують продовжувати навчання у магістратурі. Спостереження свідчать також про недостатню поінформованість працедавців щодо цілей і цінності диплома бакалавра [3, 36].

Країни з системою двох секторів – університетського і політехнічного – мають свої проблеми з уведенням бакалаврського ступеню: наприклад, у Голландії, Латвії та Фінляндії встановлена різниця між професійними та академічними ступенями. Зазвичай фахівці з професійним ступенем бакалавра йдуть на ринок праці, а володарі академічного бакалавріату продовжують своє навчання у магістратурі. У таких країнах отримання ступеня професійного бакалавра може займати чотири роки, в той час як академічного – лише три. Університети в країнах з системою двох секторів іноді побоюються конкуренції з боку політехнічного сектора: бакалаври з професійною освітою, які пройшли навчання за додатковими практико-орієнтованими курсами можуть бути більш привабливими для роботодавців, ніж бакалаври – випускники університетів. Деякі ВНЗ роблять висновок про те, що бакалаврські ступені є формальним кроком, або основою для переорієнтації. Політехнічні інститути, з іншого боку, впевненні, що їх бакалаврські дипломи будуть конкурентноздатні на ринку праці [7].

Таким чином, співпраця з роботодавцями при розробці навчальних планів, про що наголошувалося у Берлінському комуніке, також не є правилом. Викладачі впевненні, що вони краще знають, які знання і навички допоможуть знайти випускникам роботу. Лише невелика кількість ВНЗ проводить маркетингові дослідження перед відкриттям нових програм і активно пропагує нові програми серед роботодавців. Приклади ефективного соціального діалогу між ВНЗ та роботодавцями, торговими палатами у Німеччині, Іспанії, Великій Британії можуть слугувати прикладом для інших.

Отже, дослідження свідчить, що основною перешкодою на шляху прийняття ступеню бакалавра є неуважне ставлення багатьох урядів до встановлення чіткого прикладу цінності цього диплома, шляхом демонстрації кар'єрних та фінансових перспектив для випускників бакалавріату.

Стосовно критики трирічного періоду навчання бакалаврів можна зробити три висновки:

1. По-перше, трирічна модель була не лише уведена, а і прийнята у багатьох країнах. Можна порекомендувати критикам звернутися до досвіду університетів і факультетів, які доводять, що трирічні програми бакалавріату дійсно ефективно працюють.

2. По-друге, в багатьох ВНЗ дискусії сходяться до питання формальної тривалості навчання; при цьому не приділяється достатньої уваги передбачуваним результатам. У такому випадку трирічний бакалавріат стає питанням репутації ВНЗ – тобто вони не мають бажання призначати ступені на такому рівні, який традиційно вважається рівнем професійної освіти. В деяких ВНЗ проблема доповнюється намірами вмістити зміст традиційної 4- чи 5-річної програми у трирічну програму бакалавріату. В результаті студенти не можуть засвоїти таку програму у відведений для них час, а викладачі утвірджуються в думці, що таке навчання не може бути якісним. Ці проблеми є наслідком нерозуміння, або недостатньої уваги до проблеми педагогічної переорієнтації, яка є частиною Болонських реформ і заключається у таких як «орієнтація на результат» і «навчання, орієнтоване на студента». Можливість перегляду навчального плану у таких ВНЗ не розглядається. Бакалаврські програми не отримують підтримки і тому не можуть надати такий же рівень знань і навичок як традиційні п'ятирічні програми.

3. По-третє, існує виправданий сумнів відносно підходу «один розмір підходить всім», дотримуючись якого багато національних законів затверджують трирічні бакалаврські програми. Представники ряду дисциплін наполягають на тому, що три роки – недостатньо для засвоєння знань і навичок, необхідних для отримання осмисленого першого ступеню, і важливо дати більшу автономію ВНЗ у розробці власних програм.

### **Література:**

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций / Владимир Иванович Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Европейские ВУЗы внедряют элементы Болонского процесса [Электронный ресурс] Европейская Ассоциация Университетов. – Режим доступа к журналу: [www.EUA.be/publications/rus](http://www.EUA.be/publications/rus).
3. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня ВУЗов / А. Козмински // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 3. – С.34 – 38.

4. Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании: европейский опыт / М.В. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2006. - № 2. – С.46 – 52.

5. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. – Brussels: EURYDICE, 2005. – 227 p.

6. Zgaga P. Bologna Process between Prague and Berlin: report to the Ministers of Education of the signatory countries, (Berlin, 18-19 September 2003) [Электроний ресурс]. Режим доступу до журн.: [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf)

7. Zgaga P. Joint Degrees – Problems and Developments: a presentation at the ERASMUS-EUDORA meeting, (Linz, 2004) [Электроний ресурс]. Режим доступу до журн.: [www.pa-linz.ac.at/international/TNTee\\_publications/menu](http://www.pa-linz.ac.at/international/TNTee_publications/menu).