
Наука та освіта

Є.А.Пінчук

Болонський процес: європейський досвід реформування архітектури ступенів вищої освіти

У статті розглянуто питання реалізації Болонської декларації в українській вищій школі. Особливу увагу приділено питанням освоєння та використання європейської системи кредитних одиниць в її накопичувально-переводному форматі (ECTS) та необхідності залучення до цих процесів працедавців та інших партнерів.

Три ключові аспекти болонських перетворень часто називають «базовим трикутником реформ». Цей образний вираз належить вченим Гаю Хаугу та Крістіану Тауху, вони використовували його в доповіді «До європейського простору вищої освіти: зміни і реформи від Болоньї до Праги. Тенденції II» [1, с. 238]. Трьома сторонами трикутника виступають: двоступенева структура вищої освіти, ECTS і акредитація (якість).

Нам здається, що і в українській вищій школі, яка вступає на шлях болонських перетворень, можна позначити так само головні, ключові ланки цих перетворень: 1) введення реальної двоступінчатості вищої освіти (для досягнення ясності та порівнянності); 2) освоєння і використання європейської системи кредитних одиниць в її накопичувально-переводному форматі ECTS (не тільки для забезпечення гнучкості, але і, що особливо важливо підкреслити, для розробки принципово нових освітніх стандартів, учбових планів і програм або істотної модернізації тих, що діють); 3) розвиток атестаційно-

акредитаційних механізмів, що працюють на забезпечення якості вищої освіти, його підвищення і зростання довіри до нього. До того ж, якщо перша і третя сторони цього базового трикутника мають вже свою виражену українську специфіку, а вузи і органи управління — певний досвід в їх застосуванні, то друга сторона (окрім окремих експериментальних майданчиків) залишилася без уваги вітчизняної вищої школи.

Проте з першою стороною виникли неясності вже на стадії формування її правової моделі. Про це пам'ятають представники навчально-методичних об'єднань вузів, що стояли біля витоків нових загальноосвітніх проектів — державних освітніх стандартів вищої освіти.

У 1994 р. конструкція вищої освіти була набагато більш «болонською», ніж в 1996 р. На початку 90-х років в архітектурі української вищої школи дипломований фахівець інтерпретував як такий, що має рівний статус з магістром (крім того, допускалася неповна вища освіта, ідея якої у відомому сенсі

зазначена в документах З'їзду ректорів європейських вузів у Саламанці (2001) у вигляді субступеню) [1, с. 290—300].

Багато спеціалістів вважають, що перехід до дворівневої (або двоступінчатої) структури вищої освіти є самою сутнісною стороною його реформування, квінтесенцією всього процесу формування єдиного освітнього простору Європи. Мова при цьому йде не про поверхову трансформацію традиційних однорівневих довгострокових освітніх програм (учбових планів), а про поступову (підкреслимо спеціально це слово, маючи на увазі схильність українських реформаторів до «швидкої їзди») заміну ступенів з тривалим навчанням на двоступінчасту систему. У цій системі, по-перше, обидва ступені стають сильно диверсифікованими за цілями і профілями, по-друге, між ними відшукується певна збалансованість, по-третє, встановлюються взаємозв'язки за допомогою різних переходів і мостів, які переводять звичайну кваліфікаційну структуру зі «східної» в «мережеву».

Відмічу, щоб позначити чітко свою особисту позицію, що введення в Україні двоступінчатої структури вищої освіти зовсім не виправдовує можливі наміри окремих представників вищої школи відмовитися від моделі дипломованого фахівця. Треба приймати до уваги наступні щонайменше чотири обставини.

Перше: в Україні, як і в багатьох інших країнах, можливе більш-менш тривале паралельне існування одно- і дворівневих програм до тих пір, доки:

— суспільство і працедавці не ухвалюють нову структуру ступенів;

— не почнеться процес стійкого економічного відродження з розвиненими ринками праці, де освітня і еко-

номічна системи почнуть обмінюватися взаємними сигналами;

— не сформується справжня двоступінчата структура вищої школи, заснована на принципово нових освітніх програмах, орієнтованих не на зміст і тимчасові параметри, а на зовнішні точки відліку — результати освіти, які в значній своїй частині будуть виражені в категоріях компетенції.

Друге: по ряду предметних областей (напрямів, спеціальностей підготовки), зокрема тих, що належать до так званих регульованих з боку Євросоюзу, зберігаються «довгі» інтегровані моделі, відокремлені від бакалаврських ступенів (медицина, ветеринарія, фармація, архітектура, багато інженерно-технічних профілів, юриспруденція, теологія та ін.).

Третє: Україні потрібно зрозуміло і доказово продемонструвати Європі (іноді схильній уподібнювати себе «золотій клітці») вітчизняний тип дипломованого фахівця як унікальний український досвід (зі своїм європейським корінням, яке йде в XIX ст.), що має загальносвітову і загальноєвропейську цінність і значущість. Хочеться нагадати думку, висловлену Інге Кнудсен: «Архітектура національних систем, і унітарних, і бінарних, може бути дуже складною. В одній країні можуть існувати до 100 різних академічних кваліфікацій і стільки ж програм навчання, пов'язаних безліччю мостів. Важливо відзначити, що потенційна європейська структура кваліфікацій не може бути простішою, ніж найскладніша з приналежних до неї національних ступенів» [1, с. 41].

Четверте: не виключена і перспектива трансформації двоступінчатої структури за двома моделями: «бакалавр — дипломований фахівець» («ви-

пускник коледжу з підвищеним рівнем підготовки — дипломований фахівець») і «бакалавр — магістр», де дипломований фахівець і магістр розглядатимуться як диверсифікація другого ступеня. Можливі й інші сценарії, якщо виходити з довготривалого характеру болонських реформ і головної їх посилки: вони є не стандартизацією і уніфікацією національних освітніх систем, а зближенням їх при збереженні шани до різноманітності і автономії. Прийmemo до уваги це принципове зауваження при обговоренні структури вітчизняної вищої освіти, маючи на увазі забезпечення життєздатності та розвитку останньої відповідно до економічних і соціальних змін. Як говорять автори книги «Університетська освіта: запрошення до роздумів», «університет не може бути вільний від обставин, що йдуть ззовні» [2, с. 43].

Прослідкуємо динаміку ідеї двоступінчатої структури на відрізок часу від Сорбонни (1998) до Лондону (2007), виходячи з таких міркувань:

а) Європа повинна стати континентом освіти;

б) громадянам слід надавати різноманіття шляхів здійснення кар'єри, особливо з погляду запитів освіти протягом всього життя;

в) система освіти покликана забезпечувати якнайкращі можливості для самореалізації;

г) необхідна така основа для викладання і навчання, яка б сприяла мобільності;

д) міжнародне визнання і привабливість систем освіти безпосередньо пов'язані з їх ясністю.

Сорбоннська декларація проголошує необхідність переходу (поступового) до вищої освіти з двома основними циклами (неповним і повним) і досягнення їх міжнародної зіставності та

еквівалентності. Перший ступінь (відмітимо, що в Сорбоннській декларації не використовуються родові поняття «бакалавр» і «магістр», так само як і не обговорюється тривалість циклів) повинен давати можливість подальшого навчання за різними програмами, включаючи підготовку по декільком дисциплінам, вивчення мов і нових інформаційних технологій, і бути ступенем з міжнародним визнанням як належним рівнем кваліфікації. Другий ступінь дозволяє студентові вибирати між магістратурою і тривалішою докторантурою, переходити з одного виду навчання на інший (змінювати наочні області, вузи). Освітні програми цього ступеня приділяють велику увагу дослідницькій і самостійній роботі. У Сорбоннській декларації вказувалося також на те, що гармонізація загальної структури ступенів може здійснюватися за допомогою *сумісних ступенів*.

У Болонській декларації робиться декілька уточнень і міститься ряд нових положень. Це стосується встановлення принципової межі тривалості навчання на першому (базовому) етапі, не меншого 3 років, і вказівки на те, що ступінь першого етапу визнається на європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації (за умови відповідного відгуку освітньої програми на потреби ринків праці). Болонська декларація проголосила необхідність розвитку вищої освіти в таких областях, як розробка учбових програм, міжвузівська співпраця, мобільність, ухвалення програм навчання і досліджень.

З'їзд ректорів європейських вузів (29—30 березня 2001 р.), що проходив як етап підготовки до празької зустрічі, заявив, що різноманітність освітніх систем повинна приносити користь, а не бути перешкодою, обумовлювати

гнучкість, а не збільшувати плутанину. Але і сама своєрідність інтерпретується як деяка цінна властивість, а не причина для невизнання і виключення [1, с. 293]. Учасники з'їзду висловилися в тому сенсі, що вузи хочуть засновувати свою роботу на «загальному», без урахування державних кордонів, «знаменнику» для якої-небудь предметної області.

У посланні З'їзду ректорів вищих учбових закладів наголошується, що «досягнута загальна угода, що перші ступені повинні відповідати 180—240 одиницям ECTS» (зверніть увагу: вперше тривалість навчання виражена не в роках, а в кредитних одиницях ECTS). У коментарі до матеріалів з'їзду в Саламанці наводиться рекомендація щодо загальної структури вищої освіти:

- підступінь (субступінь/сертифікат, диплом): 1—2 роки в еквівалентних кредитах ECTS;

- перший ступінь (бакалавр; відмінність; інший перший ступінь): не менше 3 і не більше 4 років в еквівалентних кредитах ECTS;

- ступінь магістра: 5 років (зокрема не менше 12 місяців магістерського рівня) в еквівалентних кредитах ECST;

- ступінь доктора, що має різні терміни.

Один академічний рік відповідає 60 кредитам ECST. Наголошується, що «жорстка уніфікована модель (типу моделі 3-5-8) в Європі не є ні реальною, ні бажаною» [1, с. 299].

У Празькому комюніке говориться про двоступінчасту структуру ступенів, яка підрозділяє вищу освіту на базову і післядипломну, а також про те, що ступінь бакалавра і магістра можна отримати як в університетах, так і в інших установах вищої освіти. «Програми, що дають право на отримання ступеня, — підкреслюється в комюніке, — повинні

мати різні орієнтацію і профіль, з тим, щоб задовольнити багатограним особистим і академічним потребам, а також потребам ринку праці» [1, с. 317].

У спільно прийнятому міністрами 40 країн документі на Берлінській конференції висловлені важливі положення, що стосуються:

- схвалення всебічної реструктуризації системи європейської вищої освіти;

- зобов'язань держав почати реалізацію двоступінчатої системи до 2005 р.;

- необхідності зміцнення діалогу між вузами і працевлаштувачами;

- розробки структури узгоджених і зіставних кваліфікацій, яка б прагнула дати визначення їм на основі показників об'єму роботи, рівня, результатів учбового процесу, компетенції, профілю;

- формування узагальненої структури кваліфікацій для загальноєвропейського простору вищої освіти;

- надання для власників магістерського ступеня можливості досліджень для отримання докторського ступеню;

- розгляду питання щодо того, яким чином і чи може «коротка» вища освіта бути пов'язана з першим ступенем структури кваліфікацій, створеної для загальноєвропейського простору вищої освіти;

- розрізнення ступенів на основі певних результатів при тому, що ступені повинні мати різні спрямованості і профілі для задоволення різноманітних індивідуальних, академічних потреб і запитів трудових ринків.

Для проведення семінару в Гельсінкі була сформована неформальна ініціативна група (Joint Quality Initiative — JQI) з метою опрацювання описів ступенів бакалавра і магістра, що визнаються всіма членами Болонського клубу. Результатом роботи експертів

(Марліс Лігвотер, Хосе Гри-фолу, Нік Харріс, Вольфганг Корнер, Крістіан Тун, Тон Вроєйенштайн) стали наступні рекомендації:

- виявити загальні характеристики бакалавра і магістра (знайти єдині родові описи для всіх ступенів бакалавра і магістра, тобто ідентифікувати характеристики цих кваліфікацій);

- уточнити лінії розмежування цих ступенів (загальні описи як індикатори або контрольні крапки для володарів ступенів);

- відобразити в описах ступенів увесь об'єм навчання, здібностей і вмінь на момент присудження кваліфікацій (в цілях забезпечення роздільного розуміння використовуваних термінів «бакалавр» і «магістр»);

- визнати цілком доцільними додаткові описи ступенів з погляду національних (загальнодержавних), регіональних і інституційних контекстів (деталі місцевих контекстів);

- керівництву прийняти тезу про те, що специфікація (визначення профілю) програм покликана ідентифікувати їх адекватні компоненти, освоєння яких веде до тієї або іншої кваліфікації;

- виходити з того, що загальні описи кваліфікації нерівноцінні опису її рівня.

У звіті JQI сказано: «Існує широка різноманітність програм, які ведуть до присудження ступеню бакалавра, що відрізняються за змістом, способом і процесом надання, номенклатурою; наприклад, багато країн роблять відмінність між академічним і професійним бакалавром. Так само існує широка різноманітність програм, ведучих до різних типів ступеня магістра. Було узгоджено, що цінність родових описів буде істотно збільшена, якщо вони змо-

жуть відобразити більш деталізовану специфікацію (профілі) програм» [3, с. 109].

Багатостороння європейська модель бакалавра. Почнемо з визначення: «Ступінь рівня бакалавра — це кваліфікація вищої освіти, об'єм якої складає від 180 до 240 кредитів (ECTS). Для отримання ступеня зазвичай потрібні 3—4 роки з повним учбовим днем. Ступені бакалаврського рівня грають важливу роль в парадигмі освіти протягом всього життя і невід'ємною частиною такого ступеню повинне бути вироблене вміння вчитися» [1, с. 312]. Так сформулювали своє розуміння бакалаврату учасники спеціального семінару в Гельсінкі 16—17 лютого 2001 р.

Введення ступеня «бакалавр» переслідує певну мету:

- полегшує випускникам вузів пошук свого місця на ринках праці (соціально-економічна функція);

- веде до скорочення загального часу на підготовку (соціально-захисна функція);

- виступає засобом боротьби з відсівом студентів (функція підвищення освітньої ефективності та соціальної справедливості);

- забезпечує велику гнучкість освітніх програм (функція диверсифікації);

- підсилює внутрідержавну (національну) і міжнародну мобільність (функція соціально-економічної інтеграції і міжкультурної комунікації);

- сприяє визнанню (функція транспарентності);

- припускає посилення взаємодії освіти і трудової діяльності (функція реалізації освіти протягом всього життя);

- підвищує ефективність використання ресурсів, оскільки не примушує студентів змінювати напрями навчання.

Багатоцільовий (багатофункціональний) характер європейського бакалаврату породжує диверсифікацію його типів (видів) як за тривалістю підготовки, вираженою в еквівалентах ECTS, так і за спрямованістю освітніх програм. Як найбільш типові моделі бакалаврату за термінами навчання на даний момент відмічені наступні: бакалавр — не менше 3 років (в еквівалентах ECTS — 180); бакалавр — не більше 4 років (в еквівалентах ECTS — 240). Національні види бакалаврату: 3—3,5 року (Норвегія, Фінляндія); 3 роки (звичайний) і з відмінністю (Великобританія); 4—5 років — додипломний ступінь (низка країн Центральної і Східної Європи).

У процесі проведення болонських реформ спостерігається чітка і стійка орієнтація на трирічну підготовку бакалаврів. За профілями (спрямованістю) можна зафіксувати такі їх типи:

- бакалавр-професіонал;
- бакалавр із загальним базисом, фундаментом для широкого спектру професійних кар'єр (реалізуються менш вузькоспеціалізовані програми з можливими «зупинками» в освітніх маршрутах студентів, викликаними новими виборами і навіть переорієнтацією);
- бакалавр у вигляді універсального ступеня з виходом на ринок праці, але при необхідному і достатньому рівні підготовленості для подальшої освіти;
- бакалавр проміжного типу, тобто ступінь до освоєння магістерських програм із солідною науковою базою (проте це не транзитний шлях, але з правом, що зберігається, для студента вибору маршруту магістра або зміни вузу і/або сфери навчання).

При будь-якій з моделей, як вважає JQI, ступінь бакалавра присуджується студентам, які:

— демонструють знання і розуміння (як правило, на рівні, підтримуваному підручниками, складнішими, ніж звичайні) у тих дисциплінах, що продовжують і доповнюють їх загальну середню освіту і включають певні аспекти, які будуть основою тієї області знання, котру вони вивчили;

— можуть застосовувати свої знання і розуміння так, щоб демонструвати професійний підхід до роботи і придбані компетенції, що зазвичай виділяються за допомогою знаходження і підтримки аргументів, а також вирішення проблем в межах області, яку вони вивчали;

— здатні збирати та інтерпретувати дані (переважно в межах області, яку вони вивчали), а також висловлювати думки з різних соціальних, наукових або етичних проблем;

— можуть подати інформацію, ідеї, проблеми і рішення у формі, доступній як фахівцям, так і неспеціалістам;

— мають учбові навички, необхідні для того, щоб продовжити навчання.

Предмет особливої турботи для розробників бакалаврських стандартів (учбових планів і програм) — *наповнення стандарту бакалавра власним профілем* з деякою автономністю його щодо конкретних магістерських програм.

На семінарі в Гельсінкі дійшли згоди щодо наступних вимог до бакалавра (міжнародний бакалаврат). *Перша*: конкретний напрям, профіль і результати навчання повинні бути включені в назву кваліфікації і роз'яснені в Diploma Supplement (DS). *Друга*: освітні програми (учбові дисципліни) слід розробляти з граничною чіткістю, ясністю і повнотою, орієнтуючись при цьому на всі категорії їх використання (викладачі, студенти, працедавці,

органи акредитації, широка громадськість). *Третя*: будучи орієнтованою на магістерський ступінь, програма підготовки бакалавра покликана бути завершеною, володіти якісною визначеністю з погляду результатів освіти. «У багатьох учбових закладах і державах, — констатують Сибіла Райхерт і Крістіан Таух, — ступінь бакалавра стійко не розглядається як валідний ступінь, сам по собі в своєму власному праві. Він інтерпретується як “перевалочний пункт” на шляху до програм магістерського рівня. Проблема визнання ступеню бакалавра як валідного і кваліфікації, що приймається, повинна бути вирішена спільними зусиллями академічних кіл і світу праці» [4]. Учасники семінару в Гельсінкі переконані, що адекватність ступеню бакалавра ринкам праці може бути досягнута різними способами, серед яких:

- спрямованість окремих учбових програм на професію і швидке включення її володарів у виробничу сферу;
- підготовка студентів до продовження їх освітнього шляху з відстроченим виходом на роботу;
- освоєння стрижньових навиків (transversal), які обов'язкові для всіх активних громадян Європи.

Мало спроектувати хороші, оновлені програми. Належить ще сформувати відповідні механізми для переходу від бакалаврських програм до магістерських, при цьому такі механізми, які б відповідали завданням як однієї наочної області (сектору вищої освіти), так і ряду міждисциплінарних областей.

Різні типи ступеню магістра. В огляді магістерських і сумісних ступенів (вересень 2002 р.), виконаному Крістіаном Таухом і Андрейсом Раухваргесом [5],

наведено узгоджене розуміння магістерського ступеню: «Ступінь магістра в європейському просторі вищої освіти зазвичай вимагає 300 кредитів ECTS, з яких принаймні 60 повинні бути отримані на дипломному рівні з вибраної спеціалізації».

Спробуємо сформулювати багатоцільовий (багатофункціональний) характер магістрату. Перш за все відзначимо, що ступінь магістра є органічним другим ступенем нової структури вищої школи в Європі (це не можна розуміти в тому сенсі, що термін «магістр» не використовувався в національних системах вищої освіти). Ці структури дозволяють збудувати адекватнішу, доцільнішу, оптимальну, раціональну, таку, що легко диверсифікується, сучасну демократичну освітню систему на етапі переходу вищої освіти від елітарної до масової і загальної, а також її перенастроювання на нову парадигму — освіта протягом всього життя (функція довгострокової адекватності).

На ступені магістра в найбільшій мірі проявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштованість; остання розцінюється все частіше як «третій стовп» вищої школи (функція наслідування і оновлення).

Магістрат робить європейську вищу освіту більш впізнаною, привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати свої імпорто-експортні стратегії в боротьбі за розум, імідж, ресурси (функція транспарентності). Як ступінь, який є достатньо відкритим для всіх, здатних його освоювати, він м'якше, природно регулює доступ і прийом студентів (функція раціональної селективності).

Все більшого значення набуває магістрат як передуючий вищому ступеню — докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня).

На етапі магістратури в максимальній мірі досяжні єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, їх прихильність класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності спадкоємності й розвитку). Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснювати відтворення високоінтелектуальних науково-дослідних кадрів і еліти професіоналів з високою міждисциплінарною культурою (відновна функція).

Згадана вже група JQI представила своє бачення загального опису магістерського ступеня. Ступінь магістра присуджується студентам, які:

— демонструють знання і розуміння, засновані на знаннях і розумінні, властивих ступеню бакалавра, розширених і/або поглиблених у відношенні до цього рівня, що забезпечує підстави або можливість для розвитку і/або застосування ідей, часто в контексті досліджень; можуть застосовувати знання і розуміння, а також здатність вирішення проблеми в нових або незнайомих обставинах в ширших (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних області, яку вони вивчали;

— здатні комплексно інтегрувати знання і їх трактування, формулювати при неповній або обмеженій інформації думки, які включають роздуми над соціальними і етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням їх знань і думок;

— можуть ясно і однозначно висловлювати свої висновки і знання, а

також пояснення, що підкріплюють їх, фахівцям і неспеціалістам;

— мають освітні навички, що дозволяють їм продовжити вчитися більшою мірою у вигляді самоосвіти або автономного навчання [3, с. 110—111].

Реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності ступеня магістра з різними тимчасовими рамками і співвідношенням, що розрізняється, між додипломним і післядипломним рівнями, вираженими в ECTS. Допустимими стають наступні моделі, робить висновок Крістіан Таух [5]:

— 180 кредитів для бакалавра +120 кредитів для магістра;

— 240 кредитів для бакалавра +90/120 кредитів для магістрів (з яких приблизно від 30 або 60 можна відмовитися, зважаючи на навчання в останній рік бакалаврату і за умови, що мінімальна кількість з 60 кредитів залишається на дипломному рівні);

— 300 кредитів для магістра в рамках інтегрованої програми.

Експерт піддає аналізу численні національні варіанти. Медичні й пов'язані з ними наочні області в більшості держав мають іншу схему із загальною кількістю 360 кредитів. В окремих країнах існують так звані додипломні курси з вельми подовженими термінами підготовки (5—6 років). Їх випускники розглядаються як магістри, можливо із зниженою конкурентоспроможністю на європейському і світовому ринках праці та освіти. Така ж пропозиція висловлюється і у відношенні до короткострокових освітніх програм (4 роки). По-різному складається ставлення до академічних і більш професійно направлених програм магістерської підготовки: в одних країнах до них відносяться як до еквівалентних, в інших — як до таких, що

мають істотні відмінності. У першому випадку необхідна конкретизація міститься в Diploma Supplement. Хоча основною умовою попадання на магістерські курси вважається наявність додипломного ступеню, проте в багатьох національних системах вищої освіти право освоювати магістерські програми отримують особи, що мають підготовку, еквівалентну бакалаврській, хоч би її і одержували в учбових закладах сектора професійних вищих учбових закладів (застосовується практика «наведення мостів»).

Крістіан Таух виділяє в різноманітні магістерських ступенів п'ять традицій:

англосакську з її достатком моделей (Великобританія), аж до права окремих університетів присвоювати свої ступені; потрібно 1-2 роки для освоєння магістерських курсів; є тривалі інтегровані програми;

скандинавську, в якій поєднуються короткі магістерські курси (240 кредитів ECTS в Швеції) з магістерськими ступенями 3—3,5 року + 2 роки (по гуманітарних науках 3 роки в Данії);

країн Балтії з різними схемами, наприклад Естонія: 3+2 (поширеніша, ніж 4+1) при збереженні тривалих однорівневих програм по медицині, фармації, стоматології, архітектурі, цивільному будівництву і для підготовки вчителів початкових класів; Латвія, де законну силу мають структури 3+2, 4+1, 4+2; Литва з бінарними магістерськими курсами: дво- і однорівневи-ми;

країн Західної і Південної Європи, де можна спостерігати (Італія) як прискорене освоєння дворівневої схеми у вузах різних типів, так і суто університетське право видавати магістерські дипломи; як двопрофільні програми магістрів-

дослідників і магістрів-професіоналів (Франція), так і перетворення ступеня hogescholen в бакалаврський і введення розрізнення в магістерських освітніх програмах, що реалізуються, за їх характером, а не за типом вузу (хоча встановлюються для двох типів ступенів спеціальні Label: «of arts» і «of science», Нідерланди). У Німеччині зберігаються тривалі однорівневі програми і вводяться магістерські курси по схемі 3+2 і 4+1;

країн Центральної і Східної Європи. У Польщі, наприклад, як і раніше, перевага віддається тривалим однорівневим моделям вищої освіти. Вузи створюють свої версії дворівневої структури. Законодавством виключається використання двоциклових схем по таким напрямкам, як медицина, фармація, стоматологія, психологія, право, ветеринарія. У Чехії і Словаччині зустрічаються магістерські програми тривалістю від 60 до 180 кредитів.

Якщо узагальнити існуючі аналітичні дані в передберлінському періоді, то за тривалістю, вираженою в еквівалентах ECTS, магістерські програми реалізуються: у 25 країнах з 60—120 кредитами; у 22 країнах з 270—300 кредитами і в 3 країнах з 180 кредитами.

За профілями розрізняються наступні типи магістрів:

- магістр як подальша спеціалізація;
- магістр, що отримав різносторонні знання безпосередньо освітою в різних областях;
- магістр з професійною підготовкою;
- магістр з вираженою європейською спрямованістю;
- магістр з іноземних мов;
- магістр як ступінь підготовки до докторантури.

Важливими є ініціативи по забезпеченню прозорості магістерських і

докторських ступенів (з урахуванням їх більшої збалансованості з бакалаврським рівнем). Робляться спроби досягти більш логічних систем в конкретних предметних областях. Так, Європейський фонд розвитку менеджменту (EFMD) встановив три основні категорії магістерських ступенів:

- університетський ступінь магістра наук в області менеджменту;
- магістр ділового адміністрування (МВА з досвідом роботи);
- спеціалізований ступінь магістра в конкретних областях.

Йде пошук подібного підходу в інженерній освіті (профілі: широкий, більш професійний, більш спеціалізований). Проблема полягає в тому, що відсутні *мінімальні базові* вимоги для магістерських ступенів. По суті, вони повинні бути міждисциплінарними.

В Європі активно формуються типи зв'язків між бакалаврським і магістерським рівнями. Ці зв'язки можуть бути або автоматичним транзитом, або бакалаврат виступає платформою для вибору, або бакалаврат розглядається як умова мобільності, або, нарешті, між бакалавратом і магістратом вводяться різноманітні процедури селективного відбору.

Що стосується докторського ступеня, то в доповіді Європейської комісії від 5 лютого 2003 р. висловлена підтримка програмам не тільки *докторського*, але і *постдокторського* рівня, при тому переважно в їх міждисциплінарній спрямованості та в європейському форматі (йдеться про апробацію сумісного «доктора» або спільно контрольованої докторантури).

У Берлінському комюніке міститься пряма вказівка на триступінчасту структуру вищої освіти: «Вони (міністри) згадують про ініціативи різних

країн Європи, що робляться вузами, по об'єднанню їх академічних ресурсів і культурних традицій з метою сприяння в розробці інтегрованих учбових програм і загальних ступенів на першому, другому і третьому. Двоступенева структура вищої освіти переслідує мету побудови європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Докторський рівень вищої освіти інтерпретується як необхідна умова формування в Європі загальноєвропейського дослідницького простору (ЕРА)». «Усвідомлюючи необхідність створення тісніших зв'язків між ЕНЕА і ЕРА в Європі знань, а також важливість дослідження як складника вищої освіти на території Європи, міністри вважають потрібним додати *докторський* рівень як третій ступінь *Болонського* процесу, який доповнює два основних ступені вищої освіти» [6]. У комюніке міститься заклик країн-учасниць до збільшення мобільності на докторському і постдокторському рівнях, до розгортання широкої і інтенсивної співпраці вузів в частині розробки і реалізації програм докторської підготовки. Аналіз фактів виявляє вельми уповільнений характер процесу введення сумісних докторських ступенів.

Але і самі ці ступені в різних національних освітніх системах надаються по-різному. В одних — через індивідуальне наукове керівництво; в інших — безпосередньо за допомогою додаткових освітніх програм. Загальноєвропейська тенденція — це інтерпретація докторського рівня як структурованих освітніх програм з вираженням міждисциплінарним напрямком. Передбачається введення єдиного «докторського знаку» як *самого європейського*.

Можливо, український кандидат наук і український доктор наук є при-

кладами подібних рівнів вищої освіти та нашим національним надбанням, роблячи цей сегмент післявузовської освіти найбільш привабливою українською зоною світового освітнього ринку.

В Європі в даний час зафіксовано декілька тенденцій в розвитку докторських ступенів [1]:

1) збільшується роль так званих докторських шкіл (докторських центрів), які покликані замінити собою традиційні докторські програми (тенденція викликана зростанням значущості докторів у побудові ERA і посиленням конкурентної боротьби за таланти);

2) здійснюється перехід до однорівневих докторських програм (тип PhD), що припускає відмову від вищої докторантури з кваліфікацією Habilitation (головна відмінність однорівневих програм: поєднання в них курсів з міжdisciplinарною і міжнародною спрямованістю і дослідницькою роботою);

3) докторські програми включаються повністю в лоно вищої школи як третій ступінь вищої освіти (термін «післявузівська професійна освіта», вжитий у відповідному українському законі, викликає багато питань у наших європейських колег);

4) докторські ступені все більше є результатом сумісної праці національних і міжнародних дослідників.

Отже, введення дворівневої (трирівневої) структури вищої освіти досягається, як ми намагаємося показати, не розтином однорівневих традиційних освітніх програм на дворівневі, а за допомогою формування і освоєння інших підходів до проектування норм якості (стандарти, програми, учбові плани), їх глибокого реформування. Це реформування не може замкну-

тися тільки контуром вищої школи, воно припускає зростаюче залучення до цієї справи працедавців та інших соціальних партнерів. Поки ж в Європі, як і в Україні, склалася ситуація замкнутого кола: розробники учбових планів не залучають працедавців, а працедавці не визнають *таких* учбових планів.

Сумісні ступені: функції, індикатори, проблеми. Заклик, звернений до європейської вищої школи в частині розробки модулів, курсів і учбових програм, які б пропонувалися вузами різних країн і вели б до отримання загальних ступенів, що визнаються, прозвучав на Празькій конференції міністрів. Ряд істотних рекомендацій, таких, що стосуються сумісних ступенів, був висловлений в Берлінському комюніке, а саме:

— необхідність організації освітнього процесу за кордоном;

— подолання лінгвістичних відмінностей і вивчення мови, щоб студенти могли повністю реалізувати свій потенціал з погляду європейської ідентичності, громадянства і можливості працевлаштування;

— усунення легальних перешкод, які стримують встановлення і визнання сумісних ступенів, розробку інтегрованих освітніх програм (учбових планів);

— забезпечення якісної адекватності таких програм.

В Європі очевидними є три проблеми: 1) більшість ректорів відносять введення сумісних ступенів до питань, що мають середню або навіть низьку міру значущості; 2) відсутнє узгоджене (загальноєвропейське) визначення сумісних ступенів і базові принципи їх формування, реалізації і визнання; 3) сумісні ступені не отримують пріоритетного, ключового статусу ні в масштабах окре-

мих держав, ні в рамках конкретних (якщо не всіх, то більшості) вузів.

У чому ж тут справа? Залишилися без уваги рішення Празької наради? Але це лише доводить, як нелінійно пролягають маршрути болонських реформ, як часто змінюється настрої ентузіазму з неприйняттям темпів і аспектів перетворень.

Але і в такій оцінці відбивається не вся реальність. Експерти підраховали, що сьогодні в 26 країнах засновано сумісні ступені, але, по-перше, за ініціативою лише вузів, на підставі двосторонньої, а не багатосторонньої співпраці й, по-друге, лише у визначених предметних областях: політології, мас-медіа, менеджменті, юриспруденції, іноземних мовах, соціології. Вони майже не торкнулися бакалаврського ступеню і найчастіше зустрічаються на магістерському і докторському рівнях.

У дослідженні Андреяса Раухваргеса (Andreas Rauhvargess), здійсненому перед Берлінською конференцією, наводиться вражаючий перелік позитивних функцій сумісних ступенів [5], що подають, як висловлюється експерт, великі надії. Сумісні ступені сприяють:

- вдосконаленню якості вищої освіти;
- створенню міжнародних стандартів освітніх програм;
- розширенню діапазону визнання, зокрема за рахунок глибшого знання національних освітніх систем;
- посиленню прозорості систем вищої освіти і застосуванню таких механізмів прозорості, як ECTS і Diploma Supplement;
- розвитку порівняльних (компаративних) досліджень;
- інтенсифікації мобільності студентів, викладачів і дослідників;

— зближенню систем освіти, поглибленню їх сумісності та інтеграції, формуванню певних еталонних структур (дво- і тривірневих);

— міжнародному працевлаштуванню випускників;

— розробці курсів модулів і учбових планів із сильно виявленим «європейським вимірюванням», введенню міжнародного аспекту в освітні програми.

До цих пір відсутнє узгоджене визначення сумісних ступенів, немає сталого ряду індикаторів. Робоча модель визначення припускає, що «сумісні ступені зазвичай присуджуються після завершення учбових програм, які відповідають всім або хоч би деяким з наступних характеристик:

— програми розроблені та/або схвалені спільно декількома вищими учбовими закладами;

— студенти з кожного вузу, що бере участь, вивчають частину програми в інших вузах;

— перебування студентів в інших вузах має зіставлену тривалість;

— періоди навчання та іспити в партнерських вузах визнаються повністю і автоматично;

— викладачі з вузів, що беруть участь, також працюють в інших вузах-партнерах і утворюють сумісні приймальні та екзаменаційні комісії;

— після завершення повної програми студенти отримують або національні ступені кожної країни, що бере участь, або ступінь (а фактично неофіційне свідоцтво або диплом), присуджуваний цими країнами спільно» [5].

Аналіз європейських сумісних ступенів показав, що багато з них «не є справжніми сумісними ступенями». Це спонукало експертів у своєму дослідженні дещо занижувати (пом'якшувати) критерії параметрів

сумісних ступенів. Допускалося розрізнення двох складових: *співпраця у засновництві сумісних програм і процедури, за допомогою яких ступінь або дипломи присуджуються після закінчення сумісної програми*.

Це не єдина проблема, що негативно впливає на процес розробки і освоєння сумісних ступенів. Інша проблема — дефіцит фінансових коштів, що стримує і сумісну розробку освітніх програм, і мобільність студентів і викладачів. Великою перешкодою для розповсюдження ступенів є відсутність необхідної і достатньої правової бази. Також викликає складнощі присудження *єдиного ступеню від імені вузів*, що співпрацюють між собою. Це веде до того, що «сумісні ступені присуджують або у вигляді подвійних ступенів (дві окремі національні кваліфікації), або як одна національна кваліфікація із згадкою того факту, що вона є результатом сумісної програми» [5].

У національних статистичних системах сумісні ступені не знайшли свого належного місця, тому надані дані (оптимістичного характеру) викликають сумніви в своїй достовірності. Нездозначна позиція експертів щодо засновництва сумісних ступенів в області «регульованих» професій (одні оцінюють ці професії як найбільш оптимальні для сумісних ступенів; інші, навпаки, вважають, що саме у сфері цих професій розробка сумісних ступенів найбільш ускладнена).

Ще одна група проблем пов'язана з визнанням сумісних ступенів. Слід при цьому робити відмінність між національним і міжнародним визнанням, між визнанням *періодів* навчання в рамках реалізації сумісних програм і визнанням завершених цілісних інтегрованих програм. Якщо, скажімо,

сумісний ступінь присуджується як національна кваліфікація, то її визнання не супроводжується труднощами. Складніше справа йде з присудженням сумісних ступенів як офіційних національних, що визнаються (у країнах, де розташовані вузи-партнери). А якщо ж вузи-партнери і видають свідоцтва про сумісний ступінь, то вони формально знаходяться поза законом.

Для розвитку практики реалізації сумісних ступенів належить знайти адекватні рішення декількох питань: власне визнання; забезпечення якості, правової основи, систем підтримки студентів, включаючи міжнародні угоди щодо фінансування студентів; визначення і типології сумісних ступенів.

Отже, на підставі викладеного зробимо наступні висновки:

1. Двоступенева структура вищої освіти, залишаючись основною, доповнюється третім ступенем — ступенем доктора (Берлінське комюніке).

2. Ступені бакалавра, магістра і доктора виконують взаємокомплементарні функції (за умови їх чіткої ідентифікації).

3. Ідентифікація всіх ступенів (рівнів), так само як і сумісних ступенів, проходить в еволюційному форматі (поетапно). Так само поступово трансформувалися тимчасові параметри підготовки бакалаврів і магістрів в інтерпретації їх за допомогою кредитних одиниць ECTS.

4. Введення дворівневої структури вищої освіти (докторантура і сумісні ступені) припускає розвиток і вдосконалення правової бази вищої освіти.

5. Розробка норм якості підготовки бакалавра і магістра (учбові програми, учбові плани) вимагає принципово нових підходів і не може обмежитися простим переглядом, частковим пере-

творенням традиційних програм. Це принципово для розуміння суті Болонського процесу і його цілей. Не можна розуміти введення двоциклової моделі вищої освіти як розділення традиційних однорівневих учбових планів і програм на два проміжні цикли.

6. Проектування учбових планів і програм повинне бути орієнтоване на пріоритети кінцевих результатів, а не на зміст освітніх програм.

7. Критерій працевлаштування, який стає третім стовпом вищої освіти, як висловлюються зарубіжні експерти, не є «капітуляцією» вищої школи перед рин-

ком. Працевлаштування не потрібно розуміти буквально як підготовку за замовленнями працедавців під конкретне робоче місце. Що стосується відповідальності за своїх випускників, розширення спектру їх професійних кар'єр, то саме в цьому полягає справжня суть посилення взаємодії вищої школи і світу праці.

8. За роки болонських реформ чітко позначилася тенденція до диверсифікації цілей і профілів бакалавра і магістра при одночасній активізації спроб виробити загальноєвропейські характеристики всіх трьох рівнів і сумісних ступенів.

1. *Болонський процес: наростаюча динаміка і різноманітність (документи міжнародних форумів і думки європейських експертів)* / Під ред. В.І. Байденко. — М.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2002.

2. *Університетська освіта: запрошення до роздумів* / Під ред. В.А. Садовничого, В.В. Білокурова, В.Г. Сушко, Е.В. Шикина. — М.: Вид-во МГУ, 1995.

3. *Якість освіти: Бібліографічний покажчик. Болонський процес в документах* /Скл. і пер. Є.В.Шевченко. — М.: Логос, 2003.

4. *Sybille Reichert and Christian Tauch. Trends in Learning Structures in European Higher Education III Bologna four Years After: Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe* (www.eair.nl/riga/keynotes.asp-14k).

5. *Christian Tauch and Andreic Rauhvarges* (www.bologna-handbook.com/docs/frames/authors/Tauch.h+ml-5k).

6. *Towards European Higher Education Area. Communique of the Conferen of the Ministers, responsible for Higher Education* (http://www.aic.iv/rec/Eng/new_d_en/bologna/pragcom.html).

Одержано 03.07.2008

Е.А.Пинчук

Болонский процесс: европейский опыт реформирования архитектуры степеней высшего образования

В статье рассмотрены вопросы реализации Болонской декларации в украинской высшей школе. Особое внимание уделено вопросам освоения и использования европейской системы кредитных единиц в ее накопительно-переводном формате (ECTS) и необходимости привлечения к этим процессам работодателей и других партнеров.