

ПРОБЛЕМА УЗГОДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА НАЦІОНАЛЬНОГО СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С.А. Рижкова

професор, доктор філософських наук

Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв

У статті проаналізовані основні положення Болонського процесу, розглянуті варіанти їх впровадження в систему вищої освіти України, виявленні чинники, що унеможливають руйнування національної вищої освіти в процесі її реформування.

Ключові слова: Болонський процес, національна вища освіта.

На середину XVIII ст. традиційні для класичних університетів репродуктивні методи викладання “споконвічно існуючих істин” під впливом академії і коледжів, що були спрямовані на практичне застосування результатів наукових досліджень, стали змінюватися новими. Основні положення нової філософії освіти сформувалися в епоху Просвітництва. Концептуальні засади нової філософії освіти ґрунтувалася на ідеї, що швидкі темпи зростання наукового знання потребують розбудови нових форм навчання. Ідеї нової філософії освіти склали основу розробленої В.Гумбольдом (1767-1835) моделі “дослідницького університету” та розробленої Дж.Ньюменом (1801-1890) моделі “ідеального університету”. Модель “ідеального університету” виникла в процесі полеміки між “консерваторами”, які обстоювала збереження традицій університетської освіти в Англії та “утилітаристами”, які визнавали необхідність створення системи вищої освіти, яка відповідає б потребам суспільної практики епохи індустріалізації та зміненій парадигмі науки [2, 87-100].

На середину XX ст. вища освіта стала набувати непритаманної їй до того масовості. Намагання подолати суперечність між елітарністю і масовістю освіти спричинили розробку декількох варіантів моделі “ідеального університету” Х.Ортен-і-Гасетом (1883-1955), К.Ясперсом (1883-1969), Президентом Чиказького університету в 30-і роки XX ст. Р.Хатчінсом, професором Томського та Петербурзького університетів С.Гессеном (1887-1950), Президентом Каліфорнійського університету у 50-60-і роки XX ст. К.Керром. В другій половині XX ст. технологічні та соціальні зрушення, що узагальнені в понятті “інформаційне суспільство”, актуалізували пошуки моделей закладів вищої освіти, які відповідали б реаліям суспільної практики. Розроблені в ці часи моделі “підприємницького”, “академічного”, “корпоративного”, “відкритого” університетів поєднували моделі “ідеального”

та “дослідницького” університетів [2, С. 125-143].

Інтелектуали Західної Європи усвідомлювали, що внаслідок технологічних змін та викликаних ними соціальних зрушень перед національними системами вищої освіти постала сукупність взаємопов’язаних проблем. Зокрема, збільшення кількості студентів актуалізувало проблему державного фінансування вищої освіти; зростання кількості нових навчальних закладів загострило проблему якості вищої освіти; швидка зміна технологій загострила проблеми змісту навчального плану та працевлаштування випускників. Так, з середини XX ст. ринок праці нижчих кваліфікацій в країнах Західної Європи насичувався вихідцями з регіонів впливу культурних кодів ісламу, буддизму, індуїзму, конфуціанства. Внаслідок цього на кінець століття Західна Європа перетворилася в гетерогенну мовну, етнічну, конфесійну структуру. Мобільність ринку праці фахівців вищої кваліфікації сприяла “витоку мозків” з європейських країн в США. Знецінення загальноєвропейських духовних і культурних стереотипів загострило проблему конкурентоспроможності вищої освіти Європи в світовому освітньому просторі.

Усвідомлення необхідності змін у організації та методах підготовки фахівців вищої кваліфікації зумовило укладення Римської угоди (1956 р.). Подальший розвиток ідеї реформування вищої освіти набули в Magna Charta Universitatum (1988 р.), яку підписали ректори 430 університетів різних країн світу. Прийняття на зборах

* Австралії, Австрії, Аргентини, Бельгії, Болгарії, Боснії і Герцеговини, Бразилії, Великобританії, Венесуели, Вірменії, Гани, Гватемали, Греції, Грузії, Данії, Домініканської Республіки, Екватору, Естонії, Єгипту, Зімбабве, Ізраїлю, Індії, Індонезії, Ірану, Ірландії, Ісландії, Іспанії, Італії, Казахстану, Камбоджі, Канади, Киргизстану, Китаю, Кіпру, Колумбії, Литви,

голів держав світового суспільства (1992 р.) концепції сталого розвитку та інтегральної безпеки прискорило роботу по приведенню якості освітніх послуг та ринку праці фахівців вищої кваліфікації у відповідність політичним, соціальним, демографічним, економічним реаліям глобальної цивілізації.

Обговорення проблем реформування вищої освіти у Лісабоні (1997 р.) та Сорбоні (1998 р.) дало змогу у Болонській конвенції (1999 р.), яку підписали міністри 29 європейських країн, визначити основні етапи і напрями реформування вищої освіти. Метою реформ було створення зони європейської вищої освіти, в якій розрізнені наукові та освітні потенціали об'єднуються в єдину систему на кшталт загальноєвропейського права та єдиної грошової одиниці. На конференціях в Саламанці (2001), Празі (2001)^{**}, Берліні (2003)^{***}, Бергені (2004)^{****} країни-учасниці підтвердили свою підтримку Болонського процесу, внесли пропозиції щодо цілей, принципів і пріоритетів розбудови “Європи знань”, зобов'язалися до 2010 року узгодити стандарти національних систем вищої освіти та національне законодавство про працю, акцентували увагу на потребі більш активних дій на рівні вищих навчальних закладів при розробленні високоефективної системи гарантій якості освіти [1, 17-61].

Загальні і конкретні положення документів Болонського процесу увібрали концепції “випереджаючої освіти”, “гнучкості освіти”, “наскрізної освіти”, “конкурентоспроможності

Латвії, Мальти, Марокко, Мексики. Нігерії, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Парагваю, Південно-Африканської Республіки, Перу, Польщі, Португалії, Росії, Румунії, Сальвадору, Сербії, Словачії, Словенії, США, Тунісу, Туреччини, Туркменистану, Угорщини, Узбекистану, України (Дніпропетровський університет, Національний технічний університет, Одеський університет ім.І.І.Мечникова, Харківський Національний університет ім. В.Каразіна), Філіппін, Фінляндії, Франції, Хорватії, Чехії, Швейцарії, Швеції, Шотландії, Японії

^{*} Австрія, Бельгія,(Французька спільнота), Бельгія (Фламандська спільнота), Болгарія, Чехія. Данія, Естонія, Фіндіндія, Франція, нісеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарська конфедерація, Сполучене королівство Великобританія та Північна Ірландія.

^{**} в Празі до 29 країн-учасниць Болонського процесу приєдналися Хорватія, Кіпр. Туреччина

^{***} в Берліні до Болонського процесу приєдналися Албанія, Андорра, Боснія та Герцеговина, Ватикан, Росія, Сербія та Чорногорія. Македонія

^{****} в Бергені до Болонського процесу приєдналися Азербайджан, Грузія, Молдова, Україна

освітніх послуг”, “прозорості освіти”, “неподільності наукової та викладацької діяльності”, “автономності університетів”. Концепція “випереджаючої освіти” ґрунтована на усвідомленні необхідності створення передумов як найшвидшої адаптації майбутнього фахівця до змін соціальних, технологічних, інформаційних, екологічних, культурних реалій. Концепція “наскрізної освіти” ґрунтована на усвідомленні швидкого вдосконалення виробництва на основі технологічних інновацій, яке зумовлює зміни в соціумі, культурі, освіті, що в сукупності потребує перманентного оновлення набутих знань. Концепція “конкурентоспроможності освітніх послуг” ґрунтована на співставленні показників систем національних вищих освіт щодо кількості підготовлених фахівців, кількості іноземних студентів, які отримали освіту в країні, інтенсивності розвитку наукового потенціалу. Концепція “підвищення конкурентоспроможність європейської освіти” ґрунтована на усвідомленні того, що США по цілому ряду показників розвитку науки та вищої освіти значно випереджають країни Європи [3, 57-61].

Концепції “прозорості освіти” та “автономності закладів вищої освіти” ґрунтовані на усвідомленні доцільності відродження в умовах розбудови глобальної інформаційної цивілізації притаманних *universitas magistrorum et scholarium studii* традицій корпоративного об'єднання. Програма Болонського процесу розподілена на два етапи і містить шість напрямів, а саме: 1) введення двох ступенів вищої освіти, які набуваються послідовно; 2) введення єдиної системи трудомісткості навчальної роботи; 3) введення рейтингової системи контролю якості освіти; 4) розширення мобільності на державному рівні; 5) забезпечення працевлаштування випускників; 6) забезпечення привабливості європейської вищої освіти.

Перший етап Болонського процесу має завершитися у 2007 році. Головним завданням першого етапу є узгодження освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців та трудових законодавств європейських країн, через введення загальноєвропейської двоступеневої вищої освіти бакалавр – магістр або зрозумілого в усіх країнах Європи “Додатку до диплому”. Відмінність дипломів перешкоджає створенню вищими навчальними закладами Європи спільних програм навчання, практичної підготовки, наукових досліджень.

На Самміті в Празі (2001 р.) зазначено, що двоступенева послідовність вищої освіти бакалавр-магістр має декілька переваг порівняно із довготривалим негнучким навчальним планом, що безпосередньо веде до здобуття ступеня магістр, а саме: впровадження початкового ступеня бакалавра сприятиме розвитку метадисциплінарності магістерських програм; навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів набудуть гнучкості, яка сприятиме індивідуалізації навчання, практичному застосуванню набутих знань, розвитку навичок інноваційної діяльності в усіх сферах соціуму. Вимоги щодо забезпечення працевлаштування випускників зобов'язують вищі навчальні заклади забезпечити підготовку бакалаврів і магістрів за тими напрямками і спеціальностями, що затребувані на європейському ринку праці фахівців вищої кваліфікації.

Деякі питання впровадження загальноєвропейської двоступеневої освіти ще остаточно не узгоджені. Зокрема, поширюються думки про доцільність замість загального ступеня магістр ввести ступені магістр галузі знань та магістр наук. Ступень магістр галузі знань (прикладний магістр, магістр мистецтв) можна буде здобути у професійно-орієнтованих закладах вищої освіти (академіях, інститутах, коледжах), а ступень магістр наук – тільки в традиційних університетах [4, 61-67].

Полеміка щодо введення двоступеневої освіти зумовлена тим, що вищим навчальним закладам країн-учасниць Болонського процесу притаманне розмаїття складно структурованої багатоступеневої система освітніх рівнів, наукових ступенів, вчених звань. Зокрема, у вищій освіті Франції існує три чітко окреслені цикли навчання, які поділені на підцикли, внаслідок чого існує дев'ять видів дипломів. Вищим навчальним закладам Німеччини притаманна чітка двоступенева освіта, однак існує три види документів про отримання вищої освіти (диплом спеціаліста у відповідній галузі знань, диплом магістра, свідоцтво про складання державного екзамену). В Англії, також чітка двоступенева вища освіта, однак її організація відмінна від німецької та французької, що зумовлює поділ англійських дипломів про вищу освіту на класи, категорії, ступені. Утім в усіх країнах-учасницях існує два наукових ступеня: доктор філософії та доктор наук [4, 149-190]. Росія, яка приєдналася до Болонського процесу в 2003 році, обґрунтувала доцільність збереження в стандартах національної вищої освіти кваліфікаційного рівня спеціаліст, створивши замість загальноєвропейської двоступеневої вищої освіти, триступеневу бакалавр – спеціаліст – магістр.

У документах Празького самміту визначено, що загальноєвропейський ступень бакалавр є кваліфікацією вищої освіти, яку можна здобути як в традиційних університетах, так і у професійно-орієнтованих закладах вищої освіти (інститутах); що національні системи вищої освіти можуть пропонувати навчальні програми здобуття ступеня бакалавр меншої трудомісткості для задоволення конкретних потреб ринку праці; що для максимального задоволення потреб ринку вищі навчальні заклади можуть розробляти скорочені програми перепідготовки бакалаврів; що термін навчання для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр має бути не менш ніж 3 роки і не більш ніж 4 роки; що термін навчання прикладних магістрів (магістрів галузей знань) складає 1 рік, магістрів наук – 2 роки [4, 61-67].

Для України виконання першого етапу Болонського процесу полягає у переході від визначеної Законом України “Про вищу освіту” чотириступеневої освіти молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр на двоступеневу та узгодження кількості кваліфікацій ступенів бакалавр та магістр. Перехід на двоступеневу освіту актуалізує декілька проблем реформування національної вищої освіти. По-перше, необхідно визначити місце в структурі вищої освіти закладів I-II рівня акредитації, які готують фахівців кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст (училища, коледжі, технікуми). По-друге, необхідно зменшити кількість спеціальностей і напрямів підготовки фахівців, бо за діючими в Україні нормативами вищі навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців за 76 напрямками та 584 спеціальностями, що значно перебільшує існуючі в європейських країнах, США, Японії і робить незрозумілими в інших країнах національні дипломи про освіту. По-третє, існуючі тимчасові навчальні плани бакалаврів і магістрів не відповідають програмам підготовки бакалаврів і магістрів у вищих навчальних закладах Західної Європи. Зокрема, в Західній Європі програмам підготовки бакалаврів, магістрів, докторів

* “Державний класифікатор професій”, “Державний класифікатор видів економічної діяльності”, “Перелік напрямків та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, “Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”

філософії виокремленні, на кшталт, виокремлення програм підготовки молодших спеціалістів, спеціалістів, аспірантів національної системи освіти. Однак, очевидно, що виконання завдань першого етапу Болонського процесу в значному ступені залежить від законодавчих ініціатив державних інституцій, бо потребує змін у тих сферах соціальної практики, які безпосередньо не пов'язані із внутрішніми проблемами науково-освітніх інституцій.

Найбільш складні завдання постають перед вищою освітою України, зважаючи на особливості її становлення, при виконанні завдань другого етапу Болонського процесу, що завершиться у 2010 році. Кінцевою метою другого етапу і основним завданням Болонського процесу є впровадження загальноєвропейської системи трудомісткості роботи по опануванню навчальним планом та контролю якості освіти (ECTS). За розробленими на конференціях і саммітах документами впровадження ECTS уможливить перезарахування дисциплін навчального плану вищих навчальних закладах 45 країн-учасниць Болонського процесу та сприятиме визнанню зацікавленими вищими навчальними закладами окремих навчальних дисциплін, що викладаються в освітніх закладах, які не є вищими. В контексті концепції "наскрізної освіти", або "навчання протягом усього життя" систему ECTS пропонується зробити накопичувальною.

В документах підкреслюється, що введення ECTS уможливить встановлення стандарту загальноєвропейської освіти, за яким оцінку якості освітніх послуг вищого навчального закладу будуть давати незалежні від національних урядів та міжнародних організацій інституції. За документами свідомством про виконання конкретним вищим навчальним закладом вимог ECTS на бакалаврському та магістерському рівнях є надання йому знаку ECTS. Отримання знаку засвідчує, що дисципліни навчальних планів даного навчального закладу заліковуються інших навчальних закладах країн-учасниць Болонського процесу. Для отримання знаку ECTS необхідно скласти інформаційний пакет (каталог) навчального плану англійською мовою, в якому розкрито трудомісткість кожного з видів роботи по опануванню дисципліною. До інформаційного пакету додаються договори про навчання, які складаються із переліку курсів, які буде відвідувати студент. Знак ECTS дійсний протягом трьох років. Форми документів розміщені на веб-сайтах Socrates, Eurora та Європейської мережі з якості у вищій освіті ENQA [4, 21-23].

Система ECTS (European Community Course Credit Transfer System) була розроблена і застосована при реалізації проекту Erasmus (1989-1996) у 48 вищих навчальних закладах Європи за п'ятьма напрямками (інженерна механіка, історія, медицина, менеджмент, хімія). З того часу національні вищі навчальні заклади країн-учасниць Болонського процесу експериментують із застосуванням кредитно-модульної форми навчального процесу та модульно-рейтингової форми оцінювання якості знань. Застосування впровадження ECTS у вищих навчальних закладах, яким притаманний асинхронний тип навчального процесу. Утім, поширені думки, що надто квапливе введення ECTS в національні системи освіти, де поширений несумісний з ECTS синхронний тип навчального процесу, може привести до зниження якості освіти. Слід зазначити, що впровадження ECTS здійснюється за різними варіантами копіювального та інноваційного сценаріїв. Зокрема, за різними варіантами інноваційного сценарію проводилося реформування вищої освіти в США, Японії, Китаї, країнах Південно-східної Азії. Впровадження інноваційного сценарію реформування національної вищої освіти передбачає одночасне реформування інших стратегічно важливих ланок функціонування країни [2, 237-301].

Реформування вищої освіти за копіювальним сценарієм, відбувається на основі прямого впровадження загальноєвропейського стандарту, хоча деякі його положення ще не узгоджені, в національну вищу освіту. Копіювальний сценарій спрощує та прискорює процес реформування вищих навчальних закладів лише за умов високого ступеня сумісності національного і загальноєвропейського стандартів вищої освіти. При недостатній розвиненості національних наукових інституцій і національної економіки копіювання зумовить неконкурентоспроможність національної вищої освіти, що, з урахуванням існуючої мобільності студентів, науковців, викладачів, приведе до занепаду вищої освіти і перетворенню країни у споживача високих технологій, товарів і послуг.

Традиційне для вищої освіти України державне управління вищим навчальним закладом, спричинило поширення думок, що при входженні в загальноєвропейський простір вищої освіти вищі навчальні заклади мають керуватися нормативно-правовими документами Міністерства освіти і науки

України щодо зміни організаційних, навчальних, методичних, наукових аспектів своєї діяльності. На Болонських семінарах в Амстердамі була відмічена пасивність вищих навчальних закладів при формуванні власної освітньої, наукової, культурно-просвітницької політики і акцентована увага на потребі більш активних дій саме на рівні вищих навчальних закладів при розробленні високоефективної системи гарантій якості навчання.

За документами Болонського процесу, які підписані міністром освіти і науки України, кожний вищий навчальний заклад має право розробляти власний варіант реформування змісту навчання, типу навчального процесу, впровадження кредитно-модульної форми навчального процесу та модульно-рейтингової форми контролю якості освіти. Утім, традиційна для вищої освіти України системою адміністрування, зумовлює тяжіння до копіювального сценарію реформування, який ніби то дозволить формально узгодити несумірні положення національного та загальноєвропейського стандартів вищої освіти.

Слід зважати на те, що формальне виконання етапів і напрямів Болонського процесу уможливорює втрату конкурентоспроможності більшості новостворених вищих навчальних закладів України, що на тлі доступності вищої освіти країн Європи і Росії, демографічного спаду та економічної нестабільності, зумовить їх остаточний занепад.

Особливості становлення вищої освіти України зумовили появу суттєвих відмінностей в організації і змісті підготовки фахівців вищої кваліфікації. Неврахування відмінностей західноєвропейського та національного стандартів вищої освіти приведе до того, що формальне виконання вимог Болонського процесу позбавить національну вищу освіту її переваг і посилить її недоліки. Так, особливості розбудови східноєвропейської вищої освіти зумовили те, що безсумнівною перевагою вищої освіти України була висока якість фундаментальної підготовки в сфері природознавства, яка слугувала генеруванню нових наукових напрямів в різних сферах соціальної діяльності, зокрема, розробленню високих технологій. Ці особливості становлення східноєвропейських інституцій освіти зумовили вкорінення певних традицій, які при зміні парадигм науки, соціальних та технологічних зрушеннях, перетворилися у вади підготовки фахівців вищої кваліфікації. Зокрема, державна політика відокремлення освітніх і наукових інституцій, притаманні національній вищій освіті репродуктивні методи викладання та відсутність активної позиції щодо фундаментальних проблем сьогодення сприяли нерозвиненості вмінь практичного застосування

набутих знань. В сукупності це зумовлює те, що фахівці вищої кваліфікації не набувають навичок практичної та інноваційної діяльності.

Непоследовність політичних та економічних реформ останніх десятиліть привела до послаблення переваг і посилення недоліків національної системи вищої освіти. Зокрема, відсутність системного бачення перспективи розвитку науки та промисловості України в контексті розвитку світової цивілізації посилила невідповідність номенклатури спеціальностей та обсягу підготовки фахівців вищої кваліфікації реальними потребами соціуму. Швидкі зміни практично усіх галузей соціальної практики посилили вади репродуктивних методів викладання у вищих навчальних закладах та виявили неефективність існуючої системи післядипломної освіти.

Виконання взятих зобов'язань узгодження національного і загальноєвропейського стандартів вищої освіти приведе до суттєвих змін практично усіх аспектів діяльності вищого навчального закладу. Зважаючи на те, що у вищих навчальних закладах України вкорінений погано сумірний із ECTS синхронний тип навчального процесу, формальне впровадження ECTS за копіювальним сценарієм спричинить загострення існуючих та слугуватиме виникненню нових проблеми національної вищої освіти.

Зокрема, виникненню нових проблем вищої освіти України спричинять засадничі для Болонського процесу концепції прозорості освіти та автономності вищих навчальних закладів, які ґрунтовані на усвідомленні доцільності відродження притаманних статутам *universitas magistrorum et scholarium studii* рис корпоративного об'єднання. Статути корпоративних об'єднань передбачають високий ступень індивідуальної відповідальності викладача і студента при виконанні умов контрактів між викладачем, студентом, вищим навчальним закладом. Зокрема, умовами контракту між вищим навчальним закладом та викладачем передбачено викладання конкурентоспроможного авторського курсу, який репрезентує науковий доробок викладача, і буде затребуваний студентами; в розробленому викладачем описі навчальної дисципліни мають бути чітко визначені форми і методи проміжного та підсумкового контролю. Умовами контракту між вищим навчальним закладом і студентом передбачено, що студент отримає диплом про освіту після виконання усіх вимог

навчального плану; прозорість усього комплексу документів навчально-методичного забезпечення стандарту вищої освіти (КНМЗ СВО) слугує свідомому вибору студентом напряму професійної освіти, форми навчання, нормативних та варіативних дисциплін навчального плану, викладача певної дисципліни.

Таким чином, впровадженню ECTS у вищих навчальних закладах України має передувати розроблення "прозорого", доступного кожному абітурієнту і студенту переліку нормативних та варіативних дисциплін навчального плану підготовки бакалавра або магістра за певним напрямом та спеціальністю, в якому визначені форми, строки і методи поточного та підсумкового контролю, розкриті вимоги щодо ступеня якості опанування дисципліною.

Слід відзначити, що ECTS, яка ґрунтована не на тривалості навчання, а на тих знаннях, вміннях, навичках, які набуті в процесі навчання, взагалі погано сумірна з традиційною для вітчизняної освіти організацією навчання. Тому впровадження ECTS насамперед вимагає перегляду навчального плану в частині узгодження терміну навчання із трудомісткістю навчального процесу. Утім, до цього часу країни-учасниці Болонського процесу остаточно не узгодили тривалість академічного року та кредиту трудомісткість. Розроблення ECTS *засновано на домовленості*, що трудомісткість одного академічного року має складати 60 кредитів. Полеміку щодо трудомісткості академічного року зумовлює те, що притаманна європейським університетам автономія спричинила розмаїття тривалості академічного року від 36 до 40 тижнів та коливання трудомісткості одного кредиту від 24 до 30 академічних або астрономічних годин. Після підписання Болонської конвенції Росія перейшла на кредити, трудомісткість яких дорівнює 36 годинам. В Україні тривалість академічного року становить 41-42 тижні, а трудомісткість кредиту – 54 академічні години.

Узгодження загальноєвропейського терміну навчання бакалаврів, магістрів галузі знань (спеціалістів), магістрів наук з трудомісткістю діючого в Україні кредиту показує, що при збереженні тривалості кредиту 54 години навчальний план бакалавра має містити 136-140 кредитів; спеціаліста – 30-33 кредитів; магістр наук – 60-63 кредитів. Однак, впровадження ECTS зумовлює перегляд структури навчальних планів і в частині узгодження загальної кількості дисциплін, кількості кредитів дисциплін загальноосвітнього, професійно орієнтовного, варіативного циклів, практик і написання дипломних робіт [4, 14-15].

Так, в європейських країнах для здобуття ступеня бакалавра студент має опанувати 45-

48 дисциплінами, що і визначає загальну структуру навчального плану. За семестр (30 європейських кредитів) студент має опанувати 5-6 дисциплінами. Отже, трудомісткість однієї дисципліни складає 5-6 європейських кредитів (якщо вважати, що кредит містить 24-30 годин, то трудомісткість однієї дисципліни коливається від 140 до 180 годин, або в національних кредитах 2,6–3,1 кредити). Тижневе аудиторне навантаження на одну дисципліну складає 3 години. Отже, загальне тижневе аудиторне навантаження складає 15-18 годин. Решту тижневого навантаження студента становить самостійна робота, контроль якості якої здійснюється на основі чітко розробленої системи контролю якості знань, яка отримала назву модульно-рейтингової. Вимоги щодо виду, об'єму, строків виконання етапів самостійної роботи (реферат, доповідь, звіт, стаття тощо) та кількісної форми оцінювання результатів самостійної роботи, строки проміжного та підсумкового контролю якості опанування навчальною дисципліною у західно-європейських вищих навчальних закладах чітко визначені в описі навчальної програми дисципліни та у навчальному плані. Навчальний план магістра галузі знань з нормативним терміном навчання 1 рік, передбачає опанування 6-8 дисциплінами із загальним аудиторним тижневим навантаженням 10-14 годин. Решту тижневого навантаження бакалаврів і магістрів становить самостійна робота. Отже, у західноєвропейських вищих навчальних закладах для здобуття ступеня бакалавра необхідно скласти, з урахуванням проміжного контролю, 120-180 заліків. Прозорість навчального плану, чіткість вимог щодо форми, методів, етапів контролю якості знань з дисципліни сприяє набуттю студентами Західної Європи умінь практичного застосування набутих знань, навичок планомірної самостійної роботи, навичок наукової та інноваційної діяльності.

Аналіз вітчизняних навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів за різними напрямками і спеціальностями показує, що майже половина дисциплін мають загальний обсяг 54 або 81 годину (1-1,5 кредити), а трудомісткість інших рідко перевищують 108 годин (2 кредити). Надмірна кількість дисциплін приводить до дублювання, коли один і той же предмет та категоріальний апарат в різній інтерпретації репрезентується в 3-4 дисциплінах, що спричинює появу змістовних лакун, формування у студентів уявлень щодо

загальної невизначеності методології наукового пізнання, які посилюються через домінування репродуктивних методів викладання. Окрім загострення методологічних та дидактичних проблем вищої школи, це приводить до збільшення тижневого аудиторного навантаження студентів і викладачів. При впровадженні ECTS розмаїття короткострокових навчальних дисциплін робить проблематичним виділення логічно несуперечливих модулів поточного контролю якості знань та унеможливорює виділення "вузлових" модулів знань, вмінь і навичок певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Аналіз західноєвропейської тривалості і трудомісткості підготовки фахівців вищої кваліфікації показує, що формальні підстави для впровадження ECTS в національну систему освіти існують. Більш того, документи Болонського процесу дозволяють зберегти національні традиції при підготовці фахівців вищої кваліфікації для внутрішнього ринку праці. Отже, існує можливість формального введення кредитів без будь-яких змін у системі організації навчання. Для цього достатньо перерахувати існуюче навчальне навантаження в залікові кредити і відобразити це в додатку до диплому. Другий варіант "інноваційний" приведе до суттєвих змін організації навчального процесу, обліку діяльності викладачів і студентів, порядку розрахунку заробітної платні, вартості навчання тощо. Однак, тільки в цьому разі реалізується закладена в документах Болонського процесу філософія гуманістично-інноваційної освіти, яка передбачає індивідуалізацію навчання, формування навичок інноваційної діяльності у студентів, неподільність наукової і викладацької діяльності, гнучкість і мобільність системи навчання.

Закладені в освітній політиці ЄС ідеї автономізації вищих навчальних закладів і створення незалежного від державних інституцій загальноєвропейського органу контролю якості освітніх послуг, сприяють розробленню кожним вищим навчальним закладом власного варіанту узгодження стандартів вищої освіти за визначеними Міністерством освіти і науки та Міністерством праці спеціальностями, що уможливорює співіснування впорядкованого розмаїття варіантів впровадження ECTS у національну систему вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Болонська декларація та основні документи щодо втілення її принципів* // Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ „Політехніка”, 2003. – С. 17-61.
2. *Поляков М.В., Савчук В.С.* Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. – К.: Вища школа, 2004. – С. 5-154.
3. *Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн* // Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ „Політехніка”, 2003. – С. 120-169.
4. *Рижкова С.А.* Болонський процес: етапи і напрями реформування системи вищої освіти. – К.: Вища школа, 2006. – 196 с.
5. *Рижкова С.А.* Концептуальні основи реформування національної системи освіти // Проблеми науки. – 1999. – №7. – С. 52-57.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2006 р.

