



ЕВОЛЮЦІЯ БАКАЛАВРАТУ І МАГІСТРАТУРИ: 1999—2010 РОКИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ РАКУРС)

**Валентин
Байденко**

*Завідувач кафедри системних досліджень освіти
Дослідницького центру проблем якості підготовки
фахівців Національного дослідницького техноло-
гічного університету "Московський інститут сталі
та сплавів", іноземний член НАНП України, доктор
педагогічних наук, професор*

Довідка редакції:

У листопаді 2010 року на Загальних зборах Національної Академії педагогічних наук України її іноземним членом було обрано видатного російського вченого, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри системних досліджень освіти Дослідницького центру проблем якості підготовки фахівців Національного дослідницького технологічного університету "Московський інститут сталі та сплавів" Байденка Валентина Івановича.

В.І. Байденко народився у 1941 році у м. Темрюк Краснодарського краю. Випускник філософського факультету Московського державного університету імені М.В. Ломоносова. Докторську дисертацію з педагогічних наук на тему "Образовательный стандарт. Теоретические и концептуальные основы: опыт системного исследования" захистив у 1999 році у Московському педагогічному державному університеті.

Його багатогранна наукова творчість і наукові інтереси охоплюють: філософію освіти; теоретичні основи освітнього стандарту; світові та європейські тенденції розвитку вищої освіти; компетентнісний підхід в освіті, його концептуальне і методологічне значення; формування в європейському просторі вищої освіти та європейському дослідницькому просторі нових типів докторантури; конвергентні й дивергентні тенденції в становленні та розвитку національних систем вищої освіти на пострадянському просторі.

Бібліографія професора Байденка налічує майже 200 найменувань. Його книги і статті широко відомі в Україні, що підтверджується високим значенням індексу їх наукового цитування.

Валентин Іванович Байденко є сертифікованим міжнародним експертом TACIS; італійського університету Бокконі (Università L. Bocconi-SDA) та нідерландського університету прикладних наук Фонтіс (Fontys University). Під його науковим керівництвом за останнє десятиріччя реалізовано чимало міжнародних дослідницьких проектів і грантів, серед яких:

- DELPHI-I і DELPHI-II – “Розвиток освітніх зв’язків та ініціатив у сфері вищої і професійної освіти”.
- “Моніторингове дослідження Болонського процесу як структурної реформи вищої освіти Європи”.
- “Порівняльні дослідження методологічних засад розробки компетентнісно-орієнтованих програм у вищій школі Росії і провідних європейських державах”.
- “Порівняльні дослідження освітніх систем і стандартів вищої освіти в країнах СНД (Республіка Вірменія, Республіка Білорусь, Республіка Казахстан, Киргизька республіка, Російська Федерація, Україна)”.

Слід підкреслити видатну роль професора Байденка у сприянні збереженню і розвитку єдиного освітнього простору країн СНД.

Валентин Іванович Байденко більше 10 років плідно співпрацює з українськими вченими з НАПН України (В.І. Луговим, М.Ф. Степком), Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (К.М. Левківським, В.Л. Петренком, В.Л. Гулом), Донецького національного медичного університету (В.Н. Козаковим, М.Б. Первак), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (О.Л. Голубенком, Т.Ю. Морозовою).

Основні наукові праці, які містять результати досліджень, виконані у рамках проектів “Моніторингове дослідження Болонського процесу як структурної реформи вищої освіти Європи” та “Порівняльні дослідження освітніх систем і стандартів вищої освіти в країнах СНД”, професор Байденко презентував у НАПН України.

Пропонована публікація підготовлена для українських колег по академічній спільноті. Вона написана на підставі аналізу концептуально-методологічного еволюціонування (становлення та розвитку) саме європейської (болонської) моделі трирівневої структури вищої освіти. Зауважимо, що було б помилкою приписувати Болонській декларації запровадження триступеневої архітектури вищої освіти, як, утім, і власне назв першого і другого ступенів: бакалаврат і магістратура. В офіційному її тексті йшлося про введення системи двохетапної вищої освіти — базової (додипломної) і післядипломної. Проте вже на старті Болонського процесу було заявлено про необхідність визнання на європейському ринку праці ступеня, одержуваного після першого етапу навчання, як такого, що має достатній рівень кваліфікації, тобто його ринкової затребуваності й релевантності.

Щодо докторантури, то вона як третій цикл вищої освіти була включена в Болонський процес з 2003 року (див. Болонське комюніке, прийняте конференцією міністрів, відповідальних за вищу освіту, 19 вересня 2003 р.).

1. Розширення практики реалізації бакалаврських програм

Неправильно було б представити справу таким чином, що в європейських ВНЗ склалися єдине бачення і філософія першого (бакалаврського) циклу — бакалаврату. Ще в доповіді Trends V (2007) зазначалося, що в деяких випадках спостерігається введення бакалаврського ступеня під тиском держави, коли ВНЗ не були залучені до тривалих консультаційних процесів і не висловлювали підтримки. “Тому, — пишуть автори Trends V, — початкові етапи цієї роботи у вищих навчальних закладах характеризувалися вимушеною згодою і водночас їх наміром знайти переваги і сенс у цих обов’язкових для них реформах”¹.

Становлення бакалаврату в “болонському” форматі з документальною точністю можна простежити за доповідями Trends (тенденції), що їх готує Європейська асоціація університетів напередодні проведення конференцій міністрів, відповідальних за вищу освіту (1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2010 роки), і за матеріалами болонських семінарів.

Вже в Trends II (2001) була висловлена думка про те, що в європейських університетах формуються відмінні типи і профілі бакалаврських ступенів з різною орієнтацією. З одного боку, проглядалася спрямованість на запровадження більш чіткої структури рівнів вищої освіти, з іншого, — позначилася тенденція диверсифікації цілей і профілів запроваджуваних болонських ступенів. Висловлювалися побоювання, що бакалаврат буде суто професійним і орієнтованим на короткострокові потреби ринку праці. Але водночас можна було спостерігати, що намічається багато шляхів забезпечення релевантності і що різноманіття є квінтесенцією всього процесу створення Європейського простору вищої освіти. Дипломи коледжів і політехнік професійного спрямування були прирівняні до бакалаврських.

З’явилися бакалаври з науковими та академічними ступенями і почала формуватися думка, що освітні програми бакалаврату не просто мають бути націлені на конкретну професію, а й приділяти увагу тим аспектам підготовки, які необхідні практично для всіх видів майбутньої професійної діяльності (стрижневим навичкам). Траплялися бакалаврські програми з солідною науковою базою для подальшої освіти в магістратурі, або програми, виконані не в логіці “транзиту”, а як своєрідні “точки вибору” (бакалаврат як платформа та інструмент вибору і мобільності). Це є особливо актуальним для країн з бінарною та інтегрованою системами вищої освіти, у яких значна частина випускників виходить на ринки праці з професійно-орієнтованим ступенем.

Отже, вже на старті болонських реформ можна було виокремити такі типи бакалаврату:

- орієнтовані на професію (спеціальність);
- з широкою базовою підготовкою (навички для багатьох галузей професійної діяльності або для доступу до магістратури);
- як наукові та академічні ступені, що дають базу для подальшої спеціалізації в обраній сфері.

¹ Болонський процес: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. — С. 90.

Але водночас йшлося про необхідність досягнення адекватного зв'язку між бакалаврськими та магістерськими рівнями, введення систем передачі кредитів, організації “курсів вирівнювання”. У цьому випадку осмислювалася проблема побудови мережі, а не кваліфікаційних сходів.

Виявилася, до речі, чітка орієнтація на трирічний термін підготовки бакалаврів².

На болонському семінарі в Гельсінкі (2002)³ підкреслювалося, що на рівні бакалаврату можна реалізувати програми з більшою індивідуальною гнучкістю (на жаль, ця “болонська мрія” опинилася в полоні іншої реальності, яка якраз і обернулася втратою гнучкості освітніх бакалаврських програм, наростанням жорсткості їхніх конструкцій і зниженням мобільності студентів — усім тим, що призвело до протесту студентів у деяких європейських країнах влітку 2009 року і з приводу чого міністри, які зібралися на свою ювілейну конференцію в 2010 році, зробили таку заяву в Будапештсько-Віденській декларації: “Недавні протести в деяких країнах, частково спрямовані проти заходів, не пов'язаних з Болонським процесом, нагадали нам про те, що деякі з болонських цілей і реформ не були реалізовані належним чином. Ми визнаємо і зважатимемо на критику співробітників та студентів. Ми відзначаємо, що для створення Європейського простору вищої освіти, як ми собі його уявляємо, необхідні деякі корективи і подальша робота з участю співробітників і студентів на європейському, національному і особливо на вузівському рівнях”⁴).

На Гельсінському семінарі визначилися такі концептуальні характеристики бакалаврату:

- підвищує рівень гнучкості та мобільності;
- сприяє модуляризації освітніх програм;
- розширює можливості взаємодії освіти і трудового життя (велика роль його в парадигмі освіти впродовж життя: мета бакалаврських програм — “навчити вчитися”);
- має різні профілі та орієнтації з метою врахувати різноманітні й індивідуальні та академічні потреби і запити ринку праці;
- не може розглядатися як частина більш тривалої (магістерської) програми навчання;
- не знижує культурну цінність вищої освіти;
- забезпечує прозорість і порівнянність наданих базових компетенцій;
- не повинен залежати від короткострокових потреб ринку праці й слугувати вузьким професійним цілям.

² Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — С. 227—230.

³ Там же. — С. 310—314.

⁴ Отчет по проекту № 5150 “Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе”. Третий этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 314.

Словом, бакалаврат слід створювати в контексті зв'язків вищої освіти з ринком праці з урахуванням довгострокової перспективи і в широкому плані, коли вища освіта випереджує виклики сфери праці.

Йдеться, отже, не про просту оперативну-реактивну ринкову адаптацію вищих навчальних закладів, а про довгострокову стратегію соціальної взаємодії вищої школи і ринку праці, що дозволить ВНЗ більш чутливо реагувати на потреби роботодавців, а роботодавцям — глибше розуміти освітній ракурс. Тут адаптацію ми розуміємо як динамічну концепцію, а не одномоментну реактивність.

Водночас визрівали й інші важливі методологічні установки:

1) кожна дисципліна (напрямок підготовки, спеціальність) має свої специфічні особливості, які необхідно враховувати у проектуванні освітніх програм (в окремих випадках, коли йдеться про професійну акредитацію, бакалаврський ступінь не завжди може розцінюватися як незалежна кваліфікація);

2) у всіх предметних галузях мають передбачатися різні механізми переходу від бакалаврату до магістратури як у межах одного сектору вищої освіти, так і між секторами, що буде полегшувати міждисциплінарну спрямованість навчальних програм⁵.

У Trends III (2003) вже акцентувалася думка, що бакалавра потрібно інтерпретувати як “правомірний” ступінь у своєму власному праві”, а не як проміжний етап, а поняття “працевлаштуваність” має розглядатися не через вузьку призму виробництва випускників на замовлення роботодавців, а як відповідальність ВНЗ за своїх вихованців і як новий спектр можливостей, які бакалаврські ступені, якщо вони правильно організовані, можуть відкрити перед студентами і, фактично, перед ринками праці”⁶.

Бакалаврат не повинен стати жертвою помилкових уявлень, що він — стисла версія колишніх освітніх програм з довгим циклом. У бакалаврських навчальних програмах необхідно передбачати розвиток достатньої кількості навичок для працевлаштування, а також організацію стажувань та навчання на робочому місці.

У Trends IV (2005) були проаналізовані недоліки нового освітнього ступеня в контексті його “зустрічі” із суспільством і бізнесом, а також перших рефлексій в академічному світі.

Доводилося визнати, що серед студентів, професорсько-викладацького складу і роботодавців немає повної довіри до нового кваліфікаційного рівня. У гуманітарних напрямках підготовки бакалаврський ступінь вважається більш придатним. В інших галузях, навпаки, панує думка, що навряд чи що-небудь осмислене можна зробити на бакалаврському рівні.

⁵ Болонський процес: нарастаюча динаміка и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — С. 313—314.

⁶ Болонський процес: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. — С. 104.

Виявилось багато проблем з упровадженням (реалізацією) бакалаврських програм, у тому числі пов'язаних із магістратурою. Серед них такі:

- введення циклів бакалавр/магістр поки веде переважно до структурних змін, а не до підвищення якості вищої освіти, хоча саме якість висуває на передній план Болонський процес;

- шириться опір не проти структурної моделі, а проти умов її впровадження;

- виявилось досить складним завдання розумного розподілу змісту вищої освіти між обома циклами, зокрема, з погляду співвіднесення загальних і спеціальних дисциплін, теоретичних і практичних занять;

- найбільш досвідчені професорсько-викладацькі кадри воліють працювати з магістерським контингентом, що призводить до ослаблення педагогічного потенціалу на бакалаврських програмах;

- виявилось значне зниження інноваційної та креативної складових саме на бакалаврському рівні;

- у навчальні програми підготовки бакалаврів переноситься занадто багато дидактичних одиниць з колишніх тривалих однорівневих моделей;

- дає про себе знати соціально-психологічний конфлікт між “молодими” і “старими” (у сенсі проблеми “батьків і дітей”): “молоді” виступають за нові структури, тоді як у “старих” немає мотивації до проведення реформ або вона дуже низька;

- студенти ВНЗ перебувають у граничній ситуації, коли існують нові й старі освітні програми; при цьому вводяться нові/оновлені курси, а колишні знімаються, що призводить до додаткових часових і фінансових витрат;

- виявляється неготовність вузівських інформаційних систем забезпечувати індивідуалізовані траєкторії навчання;

- введення двох циклів, зазвичай, пов'язане з модуляризацією та ECTS, передбачає великий обсяг додаткової роботи для професорсько-викладацького складу та адміністрації університетів⁷.

У період між 2005 (Trends IV) і 2007 роками (Trends V) у багатьох (зрозуміло, далеко не у всіх) складається думка, що “Європейський простір вищої освіти — це хороша ідея, але її час ще не прийшов”⁸. Стали говорити про небезпеки, пов'язані з тим, що національні або інституціональні інтерпретації можуть руйнувати системний, комплексний і цілісний характер болонських реформ. Нерідко нарікали, що болонські перетворення руйнують навчальний процес без надання будь-яких очевидних переваг. У Trends V експерти схильні були вважати, що “було б украй наївним очікувати від ВНЗ повної узгодженості у здійсненні реформ, коли підтримки держави часто недостатньо, а інші зацікавлені сторони не беруть участі у

⁷ Болонський процес: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. — С. 84—85.

⁸ Болонський процес: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. — С. 85.

широких громадських дискусіях”⁹. Разом з цим, вони зазначали, що негативне ставлення до перетворень майже завжди висловлювалося людьми, які не бачать зв’язку між структурною реформою і розвитком студентоцентрованого навчання як нової парадигми вищої освіти і які не усвідомлюють нагальної потреби в переосмисленні ВНЗ своєї ролі в суспільстві¹⁰.

У проекті Європейської асоціації університетів (EUA) були ідентифіковані проблеми, пов’язані з реалізацією багаторівневої вищої освіти. До них були віднесені:

- недостатня автономія вищих навчальних закладів саме для проведення болонських реформ;
- відсутність необхідної фінансової підтримки Болонського процесу;
- схильність урядів до реформаторської риторики, а не до реального просування перетворень;
- застосування “лукавої” тактики офіційними колами, які пояснюють прийняті ними непопулярні в суспільстві рішення нібито вимогами Болонського процесу;
- зміщення акценту на пріоритет структурного характеру (дворівнева вища освіта), а не на справжню сутність реформ, оскільки їх структурний аспект не очевидний, не самодостатній, і не є самоціллю;
- недооцінювання результаторієнтованого і компетентнісного підходів, що призводить до формальних дискусій, замість того, щоб належним чином освоювати мистецтво опису результатів навчання мовою компетенцій, що тільки і може бути фактором життєздатності навчальних програм з академічної і педагогічної позицій;
- явно недостатнє розуміння бакалаврату як рівня “із власною сутністю”, що спонукає випускників першого циклу масово вступати до магістратури.

“Корінь таких проблем, — вважають автори Trends V, — полягає в нерозумінні або ігноруванні педагогічної переорієнтації, яка пов’язана з болонськими реформами і характеризується термінами “орієнтованість на результати” і “студентоцентроване навчання”¹¹. “Замість мислення, — йдеться в іншому місці, — в термінах нової освітньої парадигми і перегляду навчальних програм на основі результатів навчання першою автоматичною дією стало роздроблення колишнього тривалого циклу і, таким чином, негайна поява двох рівнів там, де раніше існував один. І ось, з мінімальними зусиллями, складне завдання реформ, здається, вирішене. Однак такий підхід не дає практичних позитивних результатів і часто виявляється контрпродуктивним”¹².

З якими ж труднощами зіткнувся європейський бакалаврат до початку ювілейної зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн — учасниць Болонського процесу в березні 2010 року? Наведемо свідчення з

⁹ Болонський процес: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. — С. 88.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. — С. 87.

¹² Там же. — С. 92.

останньої доповіді EUA “Тенденції 2010: десятиліття змін у європейській вищій освіті”.

По-перше, хоча створення першого циклу — бакалаврату, за задумом ініціаторів реформ, мало посилити орієнтацію вищої освіти на ринки праці, “проте близько 40 % інспекційних перевірок показали значне занепокоєння щодо ступеня бакалавра”¹³.

По-друге, “в деяких країнах ступінь бакалавра не має ніякого впливу, і основною кваліфікацією для входу на ринок праці залишається кваліфікація магістра”¹⁴.

По-третє, “...занепокоєння викликає тенденція деяких країн і ВНЗ звести перебудову програм або до простого скорочення тривалості навчання, або до спроби вписати колишній обсяг у більш жорсткі часові рамки”¹⁵.

По-четверте, “стурбованість студентів збігається з висловленою в доповіді Trends IV: основне занепокоєння пов’язане з тим, що навчальні програми стають негнучкими і більш стислими без достатнього простору для творчості та інновацій. У зв’язку з цим нерідкі скарги на те, що до програм першого циклу втискують дуже багато одиниць з колишніх, довших, програм на ступінь”¹⁶.

По-п’яте, “...у деяких країнах викладачі та студенти далеко не переконані в цінності болонського першого циклу і в його визнанні роботодавцями. У багатьох випадках стурбованість має майже упереджений характер: від роботодавців не очікують прийняття ступеня бакалавра. У деяких звітах зазначається, що провадити зміни ВНЗ заважає консерватизм деяких професійних асоціацій. У звітах також ставиться питання: якщо вищі навчальні заклади як основні суб’єкти змін не переконані в цінності першого ступеня, як вони зможуть переконати в цьому роботодавців? Крім того, державні органи не переглянули свою політику і практику у сфері зайнятості, щоб забезпечити можливість випускникам першого циклу отримання роботи в державному секторі”¹⁷.

Поряд з цим є багато різноманітних оптимістичних підходів, які використовують ВНЗ з метою розширення визнання бакалаврів на ринку праці і для підтримки випускників у їхньому кар’єрному зростанні: формування універсальних компетенцій; створення середовища, що сприяє підприємництву; надання асоціаціями випускників корисної інформації про моделі працевлаштування для динамічного оновлення освітніх програм, залучення роботодавців і зовнішніх експертів до перебудови і переробки навчальних планів; розвиток служб організації та планування кар’єри і консультаційної підтримки студентів; моніторинг працевлаштування випускників¹⁸.

¹³ Отчет по проекту № 5150 “Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе”. Третий этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 312 с. — С. 93. — URL: www.rc.edu.ru

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же. — 312 с.

¹⁷ Там же. — С. 95—96.

¹⁸ Там же. — С. 96.

І останнє зауваження: відстежувати шлях випускників необхідно, щоб оцінити успіх радикальної зміни структури вищої освіти. “Без цього, — йдеться в доповіді, — дуже важко зрозуміти корисність ступеня бакалавра. На жаль, за останні три роки моніторинг працевлаштування випускників не покращився...”¹⁹

2. Розвиток магістратури на європейському просторі вищої освіти

“Біографія” магістратури в Європі менш драматична: студенти та їхні батьки вважають за краще бачити в магістерському ступені фактор, що гарантує успіх та кар’єрне просування, професорсько-викладацький склад пов’язує з нею більш престижні академічні ролі; роботодавці роблять свій вибір на користь магістрів як більш кваліфікованих, компетентних і готових працювати в компаніях, зайнятих у високотехнологічних сферах.

Ще напередодні Болонського процесу в європейських університетах склалися різні моделі магістерських програм: довгі, так звані інтегровані (тривалі освітні програми без проміжного випуску); тривалі однорівневі програми — традиційні; відокремлені магістерські ступені, магістерські курси, відокремлені від додипломної освіти, в т. ч. як послідовні етапи тривалих програм. Часові параметри також відрізнялися різноманітністю: 4 + 1; 3 + 2, 2 + 3 (французькі *Grades Ecoles*); 12 місяців (Велика Британія, теоретичні магістерські програми) із загальною тенденцією до присвоєння магістерських ступенів після п’яти років навчання. І за своїм характером магістерські ступені відрізнялися залежно від країни і навіть окремого ВНЗ: теоретичні, науково-дослідні; їх комбінації; професійні; дослідні²⁰. Ця стартова обставина дозволила експертам *Trends II* зробити висновок про професійне та цільове різноманіття ступенів магістра. “Ступені магістра, — підсумовують вони, — серйозно різняться за профілем і цілями: подальша спеціалізація; отримання різнобічних знань за допомогою додаткової освіти в різних або взаємодоповнюючих галузях; професійна підготовка; європейські курси, пропонувані консорціумом ВНЗ або призначені для іноземних студентів; підготовка до докторантури і т. д.”²¹

Вже в ті роки ставилося питання про поєднання різноманіття бакалаврських ступенів з різноманіттям магістерських, про необхідність балансу між двома рівнями, про типи зв’язку між бакалавратом і магістратурою (перший як транзит у другу; бакалаврська програма як платформа для вибору і мобільності); про процедури селективного відбору на магістерські програми і т. ін.

Дослідники *Trends III* (2003) зафіксували, у свою чергу, закріплення раніше окреслених тенденцій/ознак або появу нових. Знову відзначалися

¹⁹ Отчет по проекту № 5150 “Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе”. Третий этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 96. — URL: www.rc.edu.ru

²⁰ Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — С. 44—45.

²¹ Там же. — С. 230.

відмінності в архітектурі магістерських ступенів (у кредитах ECTS): 180 + 120; 240 + 90 (120), з яких приблизно від 30—60 кредитів можна відмовитися, беручи до уваги те, що на останньому році бакалаврату як мінімум 60 кредитів орієнтовані на магістерський рівень.

Не можна не згадати, що експерти констатують схильність вживати в міжнародному академічному спілкуванні терміни “додипломна” і “післядипломна” вища освіта. Вони рекомендують відмовлятися від тривалих однорівневих програм, оскільки їм може бути відмовлено в “перенесеній акредитації”.

Було відзначено, що в різних національних системах можна натрапити на професійні та академічні магістерські ступені. Тривалі програми (270—300) і короткі (60—120), як правило, мають однакову академічну цінність.

Основною вступною вимогою є бакалаврський ступінь. “Проте все більше країн, — зауважують експерти Trends III, — допускають прийом осіб, які мають еквівалентні, часто менш формальні кваліфікації, і забезпечують “наведення мостів” між сектором професійної вищої освіти і університетами”²².

На болонській конференції в Гельсінкі (2003) за ступенем магістра було досягнуто згоди щодо тривалості, функцій і профілів магістерських програм²³. У Trends IV (2005) висловлено спостереження, що там, де реформа відбувається на початковому рівні, бакалаврські програми розробляються без урахування того, що буде викладатися і має досягти студент на магістерському рівні. Нерідко у ВНЗ магістерські програми створюють під конкретного професора. Їм притаманний досить вузький фокус на попередню бакалаврську програму і вони орієнтовані на одних і тих самих студентів. Іншими словами, програми підготовки бакалаврів і магістрів становлять нерозривну єдність.

Виявилася вельми позитивна тенденція — проектування магістерських програм на стику дисциплін і в нових галузях науки і знання.

У Trends V (2007) увагу експертів привернули магістерські програми, такі особливості їх розвитку та пов’язані з ними проблеми:

- велике їх розмаїття, саме на рівні другого циклу ВНЗ виявляють новаторство і творчий підхід;
- поява нових типів магістерських програм як основи для розвитку сильних характеристик вищої школи;
- двопрофільне спрямування програм, тісно пов’язаних із підготовкою бакалаврів і призначених для підготовки до докторантури;
- збереження явно національно забарвлених програм: магістерських та “постмагістерських” (коли введення нової структури ступенів здійснюється із частковим збереженням старої системи);
- пропозиція магістерських програм у рамках третього циклу (докторантури);

²² Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. — С. 289.

²³ Там же. — С. 372—377.

— розробка так званих “професійних магістерських програм” з відмінностями у правовому і культурному змісті: орієнтовані на певну професію або за такого самого спрямування не відрізняються від будь-якого іншого магістерського ступеня;

— відмінності у престижності обох типів ступенів, що спостерігаються в окремих країнах: академічно орієнтовані магістерські програми мають більш високий статус;

— фрагментація магістерського рівня, коли зростання кількості магістерських програм стимулюється амбіціями окремих представників академічного світу;

— різний вік тих, хто завершує бакалаврські програми: у Великій Британії — 18—19 років; у Швеції та Фінляндії — на 3—5 років старше (що може позначитися на відмінностях у якості магістерського ступеня з погляду розвитку особистості)²⁴.

Серйозні проблеми треба буде розв’язати в європейському просторі вищої освіти у сфері магістратури, її повної прозорості, узгодженої системи позначень, сумісності, приведення у відповідність до болонських принципів та законодавства Євросоюзу, ролі другого ступеня в освіті протягом усього життя, студентоцентрованої орієнтації освітнього процесу, мобільності та можливості працевлаштування. У дослідженні Х. Девіса “Огляд магістерських ступенів у Європі”, замовленому ЕУА, дається ґрунтовний аналіз стану і тенденцій змін у сфері введення другого (болонського типу) ступеня вищої освіти²⁵. Дослідник стверджує, що, хоча Болонський процес успішно просувається в деяких напрямках, але багато магістерських програм є занадто новими і ще не завершилися випуском “болонських магістрів”.

На думку Х. Девіса, другий цикл буде вважатися повністю реалізованим після здійснення таких заходів:

— визнання “болонського” бакалавра на загальноєвропейській основі як правомірної кваліфікації і точки виходу на ринок праці;

— забезпечення повноцінного законодавчого супроводу Болонського процесу;

— офіційного затвердження всіма 47 країнами-учасницями національних рамок кваліфікацій;

— підписання та ратифікації Лісабонської конвенції про визнання всіма державами, які приєдналися до Болонського процесу;

— дотримання європейських стандартів і принципів забезпечення якості (ESG) у практиці інституцій із забезпечення якості та всіма ВНЗ²⁶.

Для досягнення прозорості слід, по-перше, розгорнути відповідні інформаційні кампанії; по-друге, сприяти тлумаченню ступенів, у тому числі і в аспекті ISCED, оскільки п’ятий рівень Міжнародної стандартної класифі-

²⁴ Болонський процес: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. — С. 96—97.

²⁵ Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 352 с.

²⁶ Там же. — С. 291.

кації освіти не поділяє бакалаврів і магістрів; по-третє, ідентифікувати склад академічних знань, адже нерідко у другому циклі пропонуються магістерські ступені постмагістра та курси, позначені як бакалаврські; по-четверте, досягти спільної мови опису, яка уточнює такі різновиди національних моделей магістра, як “магістр-дослідник”, “професійний магістр”, “продовжуючий магістр”, “магістр підвищеного типу”, “магістр у рамках навчання протягом усього життя”, “європейський магістр”, “міжнародний магістр” і т. д. Х. Девіс у зв’язку з цим справедливо зазначає: “Цей контекст, як правило, національний. На європейському рівні небезпека неправильного розпізнання досі існує. Все більша кількість студентів буде завершувати нове покоління болонських магістерських програм після 2010 року. Регулярний моніторинг та аналіз дозволять забезпечити поліпшення ситуації з визначенням і тлумаченням ступеня магістра”²⁷. Не можна відкидати і той факт, що магістерський ступінь відрізняється динамічністю і різноманіттям форм подання. З одного боку, важливими контрольними точками можуть стати національні рамки кваліфікацій. З іншого, країнам — учасницям Болонського процесу потрібно вирішити питання про прийняття системи маркерів, що визначають основні риси магістерських програм:

- тривалість навчання (повний навчальний день або інше);
- кількість кредитів ECTS;
- ідентифікація з погляду норм Євросоюзу;
- посилення на професійну акредитацію;
- відвідування та способи подання магістерських програм;
- статус освітнього закладу;
- порядок вступу після бакалаврату і продовження навчання на докторському рівні;
- врахування цілей професійного розвитку;
- методи викладання;
- наявність/відсутність стажувань у магістерських програмах;
- субсидування і вартість навчання;
- фінансова підтримка²⁸.

“Усі зацікавлені сторони, — вважає автор огляду, — повинні мати можливість “з першого погляду” розуміти, чим є певна магістерська програма — джерелом кваліфікованої допомоги мають стати чиновники, які займаються прийомом фахівців, консультанти з питань кар’єри, співробітники професійних регулюючих органів. Система маркерів буде характеризувати особливості пропонованої кваліфікації на відміну від Додатка до диплома, в якому описуються деталі отриманої кваліфікації”²⁹.

Є актуальними питання сумісності у межах другого циклу. Доступ до магістерських програм суттєво залежить від країни: в одних національних системах він обмежений більше, ніж в інших. Доцільно було б, щоб “болонські країни” виробили загальну політику доступу до магістерського рів-

²⁷ Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 292.

²⁸ Там же. — С. 292—293.

²⁹ Там же. — С. 293.

ня. Автор пропонує можливі варіанти: “...З рівня ISCED 5B; після отримання бакалавра; на основі здобутого ступеня бакалавра; шляхом визнання попереднього навчання. Аналогічні дії необхідні стосовно переходу від магістратури до докторського рівня”³⁰.

Універсальною практикою відбору для навчання на магістерському рівні мають бути справедливі, широковідомі та вимірювані критерії (при цьому ВНЗ зобов'язані гарантувати, що їх власні випускники-бакалаври не мають жодних переваг). Тут нам би хотілося зробити виправданій, на нашу думку, відступ (також заснований на огляді Х. Девіса), який має бути цікавим для вищої школи країн СНГ і рекрутменту.

Справа в тому, що болонська структура ступенів і Директива 2005/36/ЕС про визнання професійних кваліфікацій не мають цілковитої узгодженості. Як вважає Х. Девіс, є реальна можливість для перегляду Директиви. Для цього потрібне узгодження країнами “Болонського клубу” та Європейською комісією таких питань:

— “використання результатів навчання, ECTS, Дублінських дескрипторів та інших інструментів мобільності в тексті цієї Директиви і в механізмах, встановлених нею для галузевих кваліфікацій і для управління загальною системою;

— визначення ролі агентств із забезпечення якості у підтвердженні відповідності у випадку галузевих кваліфікацій, отриманих шляхом міжциклової транснаціональної мобільності;

— уточнення (погодження) точки виходу на ринок праці на стадії бакалавра для галузевих професій;

— визнання кваліфікацій, отриманих у контексті освіти протягом усього життя;

— вирішення питань, що стосуються безперервного професійного розвитку та професійної придатності”.

Дві наступні рекомендації свідчать про можливість досягнення консенсусу в разі:

а) якщо обговорення цих питань буде проходити за активної та відповідальної участі всіх зацікавлених сторін (академічних, професійних, регулюючих і студентських організацій);

б) якщо всі зацікавлені сторони з різних предметних та професійних галузей продовжать спільну роботу, спрямовану на досягнення загальноєвропейського консенсусу з питань навчальних магістерських програм³¹.

В останньому дослідженні EUA Trends (2010) йдеться, що 77 % ВНЗ повідомили про перегляд своїх освітніх програм з позиції їх адаптації до болонської структури. Але автори Trends справедливо зауважують, “що ця робота здійснювалася в дуже широкому якісному ключі: від простої косметики до глибоких перетворень”. Вони зазначають: “У гіршому випадку тривалі інтегровані кваліфікації були розділені на складові “бакалавр — магістр” за схемою 3 + 2 або 4 + 1 без педагогічних і майже без інтелек-

³⁰ Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 293.

³¹ Там же. — С. 293—294.

туальних інновацій. ...У кращому випадку перегляд програм включав перехід до студентоцентрованого навчання, перш за все шляхом впровадження результатів навчання”³². І далі заслуговує на нашу увагу принципове судження експертів: “Характерні особливості студентоцентрованого навчання — роботу в малих групах, різні моделі оцінювання, проблемне навчання, дослідницьку діяльність та стажування, не кажучи вже про наявність фізичного простору та доступності електронних навчальних матеріалів — найлегше втілити в життя у невеликих групах. Все це, однак, передбачає істотне підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, розвиток навчальних консультативних послуг і більш універсальних інформаційних систем управління. Як тільки студентоцентроване навчання стає пріоритетом і забезпечена модульність, когорті магістерського рівня більше не сприйматимуться як однорідні. Потрібно ухвалити рішення про те, що “необхідно”, що “не обов’язково”, що можна взагалі виключити і що саме потрібно студентам для професійного та особистого розвитку”³³.

На ринку праці, без сумніву, ступінь магістра сприймається набагато більш прихильніше, ніж ступінь бакалавра. У країнах за ситуації ринкових збоїв і незрозумілих соціально-економічних стратегій (з погляду суспільства) у переважній більшості випадків студенти обирають перехід з бакалаврського рівня на магістерський. Це відзначається всюди, де дворівнева структура має ще утвердитися на економічному, соціальному й академічному просторах. Автори зауважують: “У деяких випадках регіональні та національні ринки праці не можуть приймати бакалавра — або через контрольований доступ до професій, або через відсутність можливостей працевлаштування в результаті уповільнення темпів економічного зростання”³⁴.

Цікавим є прогноз експертів: “Цілком імовірно, що продовжуючий ступінь магістра буде зберігати довіру деяких національних систем та їх учасників (студентів, батьків, роботодавців, політиків) тою мірою, якою державне фінансування буде забезпечувати його доступність. Як ця ситуація буде розвиватися в середньостроковій перспективі, сказати складно. Це буде тривати доти, доки ступінь бакалавра не здобуде міцну позицію в національних рамках кваліфікацій. Цей процес тільки почався”³⁵.

Становлення європейської докторської освіти в болонському форматі відображено в циклі статей, написаних директором Дослідницького центру проблем якості підготовки фахівців, професором Н.А. Селезньовою спільно з автором цієї публікації для провідного академічного журналу “Вища освіта в Росії” (№ 8/9, 10, 11 за 2010 рік)³⁶.

До речі, у певних академічних колах Росії з цікавістю сприйняли монографію Ж.В. Таланової “Докторська підготовка у світі та Україні” (2010).

³² Отчет по проекту № 5150 “Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе”. Третий этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 98. — URL: www.rc.edu.ru

³³ Там же. — С. 99.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же.

³⁶ Режим доступу: <http://www.vovz.ru>

Знання етапів суперечливої еволюції формування “філософії” болонських (бакалаврського та магістерського) ступенів, результатів аналізу проблем і питань, що постали у вищій школі Європи, позитивного і негативного зарубіжного досвіду проектування освітніх програм у проекції студентоцентрованого, результаторієнтованого і компетентнісного підходів може, на нашу думку, сприяти поглибленню критичної і контекстуальної рефлексії в Україні, Росії та інших державах СНД. Йти, врахувавши помилки і труднощі першопрохідців з європейських університетів, означає мати унікальну можливість уникнути власних ризиків і помилок. Саме на це хотілось би сподіватися.

Щира подяка редакції журналу за надану мені честь поділитися деякими спостереженнями і міркуваннями з читачами з академічної спільноти України, які представляють одну з найбільш розвинених європейських систем вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. — 264 с.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 406 с.
3. Отчет по проекту № 5150 “Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе”. Третий этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 312 с. — URL: www.rc.edu.ru
4. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. — 416 с.
5. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2005. — 174 с.
6. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 352 с.

© В. Байденко, 2011