

## **Розділ 11**

### **БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: ВИМІРИ ЗМІН**

**А. А. Сбруєва, д. пед. н., професор**

#### *Вступ.*

Здобуття ступеня магістра в системі вищої педагогічної освіти України передбачає формування широкого кола професійних компетентностей, до яких ми відносимо, зокрема, порівняльно-педагогічну, що включає знання тенденцій розвитку вищої освіти у країні, євро регіоні та у глобальному контексті; уміння аналізувати освітньо-політичні процеси, що відбуваються на національному та наднаціональному рівнях, з позицій інтересів усіх зацікавлених сторін, прогнозувати їх подальший розвиток; готовність до визначення й аргументованого прояву своєї професійної позиції щодо освітньо-політичних реалій сьогодення. Формуванню порівняльно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця покликаний сприяти навчальний курс «Вища освіта України та Болонський процес». Особливістю змісту цього навчального курсу є неперервний розвиток його фактичної та аналітичної складової, оскільки освітньо-політичний феномен, що є предметом розгляду, перебуває в стані розвитку, знаходиться під впливом численних суперечливих реалій політичного, економічного, культурного, освітнього розвитку великої кількості країн і наднаціональних просторів та організаційних утворень.

У контексті нашого розгляду ми визначаємо Болонський процес як складну багатоаспектну сукупність реформаційних процесів у сфері вищої освіти, що відбуваються на наднаціональному, національному й інституційному рівнях у 47 країнах європейського регіону. У процесі реформ країни-члени Болонського клубу утворили якісно новий простір – геоосвітній, так званий Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Аналізовані реформаційні процеси включають політичний, соціальний, академічний і культурний виміри змін. Далі здійснимо порівняльно-педагогічний аналіз кожного з названих нами вимірів досліджуваного процесу.

*1. Політичний вимір Болонського процесу.* Розгляд політичного виміру Болонського процесу передбачає характеристику змін у сфері освітньої політики у європейському регіоні, що відбуваються в межах утворення ЄПВО. Предметом аналізу в цьому контексті є політичні детермінанти, суб'єкти й механізми реалізації реформаційних перетворень, що складають основний зміст Болонського процесу.

Провідною політичною детермінантою ініціювання та розвитку Болонського процесу ми вважаємо прагнення європейського співтовариства посилити регіон як геополітичну єдність, що може успішно конкурувати з іншими світовими центрами сили. Освіта, а надто

вища освіта, перетворилася в сучасних умовах на могутню складову забезпечення конкурентоздатності як окремих країн, так і велетенських геополітичних регіонів. Тому утворення ЄПВО спрямоване на усунення численних недоліків європейських систем вищої освіти, серед яких із позицій політичної аргументації значимими вважаємо такі:

- фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, мають різну структуру, здійснюють навчальний процес різними мовами;
- надмірна законодавча регуляція діяльності університетів, що знижує їх можливість гнучко реагувати на нові потреби в галузі освіти та наукових досліджень, зумовлені вимогами ринку й суспільства;
- недофінансування закладів вищої освіти. Країни ЄС витрачають на вищу освіту в середньому близько 1,1% від ВВП, що приблизно дорівнює аналогічному показнику в Японії, однак є значно нижчим від показників таких країн, як Канада (2,5%), США (2,7%), Південна Корея (2,7%);
- нижчий рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих у європейському регіоні порівняно з країнами-конкурентами. (У країнах ЄС у період започаткування Болонського процесу частка робочої сили, що мала вищу освіту, в середньому сягала 21%, у США – 38%, у Канаді – 43%, у Японії – 36%, у Південній Кореї – 26% [8; 26; 36].

У контексті Болонського процесу в складі суб'єктів європейської освітньої політики відбулися суттєві зміни: вона здійснюється не тільки на національному рівні (уряди держав, представники освітніх міністерств, які співпрацюють у Групі супроводу Болонського процесу – ГСБП/BFUG), але й, що набуло розвитку з виникненням Європейського Союзу, на наднаціональному (міжнародному) рівні. Далі схарактеризуємо основні міжнародні структури, що представляють інтереси зацікавлених у реформах сторін, у межах керівного органу Болонського процесу – групи Є-4, утвореної в 2005 р.

Інтереси національних держав – членів Болонського клубу та політичних суб'єктів наднаціонального європейського рівня (ЄС, РЕ) у групі Є-4 представляє *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти* (ENQA/ЄМЗЯ), що була заснована в 2000 році. Аналіз діяльності цієї організації дозволяє стверджувати, що Асоціація є одним із найбільш потужних суб'єктів процесу *забезпечення якості вищої освіти* (ЗЯВО) на Європейському просторі вищої освіти: на сьогодні до складу ЄМЗЯ входить 40 агенцій і організацій з 23 країн [13]. Найбільш активно й плідно Асоціація проявляє себе в таких формах діяльності, як аналітична, законотворча, моніторингова й

консультативна, що спрямовані на стандартизацію процесів ЗЯВО на Європейському просторі вищої освіти.

Вивчення змісту діяльності Асоціації свідчить про її активну багатосторонню співпрацю з субрегіональними й національними організаціями-членами (передусім з Мережею із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи, Скандинавською мережею із забезпечення якості вищої освіти, Європейським консорціумом з акредитації, Європейською організацією із забезпечення якості дистанційного навчання та ін.). Головним результатом діяльності ЄМЗЯ дослідники вважають запровадження Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на ЄПВО (2005 р.) та Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (2007 р.).

Основним представником інтересів провайдерів вищої освіти на ЄПВО стала в межах реалізації Болонського процесу *Європейська асоціація університетів (ЄАУ)*, яка декларує своєю метою підтримку університетських цінностей, розширення університетської автономії, підвищення відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг, лобювання інтересів ВНЗ на європейському рівні. ЄАУ об'єднує 850 членських організацій у 47 країнах [16].

Аналіз змісту діяльності ЄАУ дозволив дійти висновку щодо провідної ролі Асоціації у здійсненні наукового супроводу процесу Болонських реформ на європейському рівні: з 2001 р. ЄАУ регулярно ініціює та реалізує міжнародні проекти, що передбачають залучення широкого кола університетських науковців і експертів міжнародних організацій-партнерів до розробки й апробації механізмів реформ на інституційному, національному та наднаціональному рівнях. [14]. Основоположними проектами ЄАУ щодо розвитку Європейського простору вищої освіти стали такі: «Спільні магістерські програми» (2002–2004), «Інформаційне забезпечення реформи вищої освіти» (2006), «Дослідження магістерських програм європейських університетів» (2007–2009), «Розвиток інклюзивних та гнучких стратегій університетів» (2009–2010), «Диференціація навчальних траєкторій студентів та магістрантів» (2010–2012) та ін.

Значна увага приділяється ЄАУ проблемам якості вищої освіти. Головним інструментом моніторингу результатів освітніх реформ, здійснюваних державами-членами Болонського клубу в рамках утворення ЄПВО, став проект ЄАУ «Тенденції розвитку Європейської вищої освіти», у контексті якого приділялася пріоритетна увага проблемам демократизації доступу до вищої освіти, взаємозв'язку університетських рейтингів і якості освіти; динаміці розвитку й гармонізації механізмів зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, підготовці студентів як експертів для зовнішнього забезпечення якості вищої освіти тощо. Починаючи з 2006 року Асоціація проводить

щорічні *Європейські Форуми із забезпечення якості*, у межах яких відбувається безпосередній діалог між експертами національних агенцій із ЗЯВО, науковцями, університетською адміністрацією та студентами. Форуми утворили унікальну платформу для обміну досвідом між основними суб'єктами, зацікавленими у процесі ЗЯВО. Іншими проектами ЄАУ у сфері забезпечення якості вищої освіти стали «Культура якості» (2002–2006), «Забезпечення якості у подвійних магістерських програмах: нова методологія» (2005–2006), «Творчість» (2006–2007), «Забезпечення якості вищої освіти в умовах змін» (2007–2009), «Платформа розвитку контактів у сфері вищої освіти ЄС-Азія» (2008–2010), «Перевірка культури якості у закладах вищої освіти» (2009–2012).

Ще однією сферою активності ЄАУ в контексті реалізації завдань Болонського процесу є інтернаціоналізація вищої освіти. Доказом цього стала реалізація таких проектів як «Посібник з інтернаціоналізації» (2009–2011), «Допуск до успіху: Сприяння розвитку довіри та обмінів між Європою та Африкою» (2010–2012), «Картографія університетської мобільності викладачів і студентів» (2010–2012).

Предметом зростаючої зацікавленості ЄАУ є проблеми управління й фінансування вищої освіти. У межах цього напрямку досліджень виконувалися такі проекти: «Диверсифікація джерел фінансування європейських університетів» (2008–2011), «Фінансово стабільні університети: на шляху до самоокупності» (2006–2008), «Вивчення різноманітності» (2008–2009), «Розвиток автономії» (2009–2012) та ін.

У контексті вирішення завдань утворення європейського простору науки все більша увага приділяється ЄАУ розвитку співробітництва у сфері наукової та інноваційної діяльності. Проектами, що розробляються за цим напрямом співробітництва в сучасних умовах, є «Рамки інтернаціоналізації докторської освіти», «Докторські кар'єри II», «Поширення інноваційних практик модернізації університетів», «Відповідальне партнерство» [17].

На завершення підкреслимо, що в нашому дослідженні схарактеризовано лише провідні напрями діяльності ЄАУ. Вважаємо, що змістові та процесуальні аспекти діяльності цієї організації повинні стати предметом окремого системного дослідження.

Інтереси закладів вищої професійної освіти та громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя, представляє у групі Є-4 *Європейська асоціація вищих навчальних закладів* (ЄАВНЗ). Асоціація співпрацює з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює розгляд питань інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів професійної освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення професійної освіти в регіоні. Основними результатами діяльності ЄАВНЗ у регіоні є розробка та практичне втілення стратегій навчання

впродовж життя, що виступають вагомим інструментом забезпечення готовності до працевлаштування в умовах неперервних суспільних, економічних і технологічних змін [12].

Завдання представлення й підтримки освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів у контексті Болонського процесу здійснює *Європейський студентський союз* (ЄСС), що вибором у складній боротьбі статус рівноправного партнера в групі супроводу Болонського процесу. Свідченням змістового різноманіття діяльності ЄСС є тематика реалізованих проектів: «Участь студентів у створенні Європейського простору вищої освіти» (2001), «Забезпечення якості та акредитація» (2003), «Фінансування вищої освіти» (2005), «Справедливість у вищій освіті» (2007–2009), «Підвищення внеску студентства у Болонський процес» (2008–2010), «Ідемо разом» (2007–2009), «Час для студенто-центрованого навчання» (2009–2010) та ін. У сучасних умовах реалізуються проекти, присвячені проблемам якості вищої освіти («Пошук»), впливу реформ у сфері вищої освіти на підвищення готовності випускників вишів до працевлаштування («Мудрець»), систем фінансування навчання у вищій школі та подальших перспектив випускників вишів («Фінансування майбутнього студентів»). ЄСС активно критикує непослідовність освітньої політики європейських урядів через недостатню студенто-центрованість Болонського процесу, відстоює соціальні й академічні інтереси студентських мас на Європейському просторі вищої освіти [15].

Таким чином, кожна з організацій – членів групи Є-4 виступає представником певної групи суб'єктів, зацікавлених у процесах реформ. Організації здійснюють інформаційну, аналітичну, законотворчу, організаційну, політичну діяльність і тісно взаємодіють між собою в розробці й запровадженні механізмів реформ у Болонському регіоні, що запроваджуються як на інституційному, так і на національному та наднаціональному рівнях. До співпраці з групою Є-4 долучаються й інші міжнародні організації, що представляють інтереси зацікавлених сторін, зокрема професійних спілок і роботодавців.

Важливим аспектом розгляду політичного виміру Болонських реформ є характеристика механізмів здійснення та моніторингу ефективності реформаційних перетворень. До таких механізмів відносять, передусім, *відкритий метод координації* – ВМК (open method of coordination – ОМС). Сутність ВМК вперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Європейської Ради в Лісабоні як способу «поширення найкращих практик і досягнення найбільшого зближення країн з метою реалізації основних завдань ЄС» [29]. Розглядуваний нами метод розроблено експертами ЄС з метою допомоги країнам – членам цієї організації в поступальному розвитку євроінтеграційної політики. ВМК включає чотири основні компоненти: 1) визначення загального напрямку (генеральної лінії)

розвитку Союзу в сполученні зі спеціальним графіком реалізації його цілей у короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних і якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація загальноєвропейських цілей у національну та регіональну освітню політику з визначенням особливостей, що враховують національну й регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка та взаємооцінка, організовані як взаємний навчальний процес [30].

Таким чином, як вважають дослідники, ВМК позиціонований як повністю децентралізований підхід, у який активно залучені наднаціональні організації, країни-члени, регіональні й місцеві структури, а також соціальні партнери й громадянське суспільство. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у межах ЄПВО, і адаптують свою освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу. Ключова мета ВМК – забезпечити просування в політично чутливих сферах уникаючи політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї національної системи в іншу. У межах європейської освітньої інтеграції ВМК розглядають як спосіб управління через взаємне навчання. Його основні компоненти включають рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу й багаторівневий моніторинг, обмін найкращими, реалізацію творчо осмислених прогресивних практик у рамках національної освітньої політики й законодавства. Як переконують фахівці у сфері європейської освітньої політики, недооцінка значимості взаємного навчання має наслідком перехід до здійснення політичного тиску на країни-учасниці міжнародних реформаційних програм. Результатом за такого розвитку подій є, як правило, провал спільних зусиль. Важливим є також урізноманітнення складу фахівців, що є учасниками взаємного навчання [30, с. 12]. У процесі застосування ВМК у Болонському процесі йдеться не тільки про діяльність освітніх політиків, але й про всі зацікавлені сторони, насамперед суб'єкти освітньої діяльності.

Замість авторитету закону або ієрархії влади новий спосіб управління спирається на такі інструменти, як моніторинг, взаємоаналіз, пошук і обмін найкращим досвідом з метою «сприяння координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання, ініційованого як «згори вниз», так і «знизу вгору», розвитку навчання через співробітництво й навчання як засобу підвищення конкурентоздатності» [31].

Дослідники виокремлюють два підходи до здійснення навчання в межах ВМК: 1) без зміни національної освітньої моделі, тобто застосовується стратегія обмеженого навчання (*thin learning*); 2) із суттєвими змінами національної освітньої моделі, наприклад, у результаті переходу на загальноєвропейську модель вищої освіти, коли відбувається реалізація стратегії глибокого навчання (*thick learning*) [6].

Завершуючи розгляд сутності ВМК підкреслимо, що в сучасних дослідженнях існують різні трактування його призначення: як когнітивного інструмента, що забезпечує здобуття необхідної інформації й досягнення цілей процесу без зміни існуючих норм і цінностей; або як інструмента, що впливає на трансформацію ціннісної парадигми освітньої системи. Європейський політичний експерт С. Боррас висловлює позицію, що «відкритий метод координації є як когнітивним, так і нормативним інструментом. Його можна вважати когнітивним інструментом, оскільки він дозволяє навчатися один у одного. Процес навчання не обмежений практикою інших країн-членів, але поширюється на погляди, що лежать у їхній основі, тобто на сферу не менш важливу. ВМК є нормативним інструментом, оскільки загальні цілі втілюють сутність поглядів на питання соціальної справедливості. Таким чином, відкрита координація поступово створює Європейську соціальну модель» [5].

Підводячи підсумки розгляду політичного виміру Болонського процесу, вважаємо за необхідне зробити певні висновки щодо тенденцій розвитку освітньої політики регіонального й національного рівнів:

- відбувається звуження суверенітету національних держав у сфері освітньої політики, її інтернаціоналізація;
- розширюється коло суб'єктів європейської освітньої політики: до нього входять представники всіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін;
- відбувається домінування політичних і адміністративних механізмів розробки й реалізації реформ, тобто розгортання реформи *згори-вниз* і недостатня увага до розвитку ініціативи академічної громади, тобто до її руху *знизу-вгору*, що спричинює негативне ставлення до реформ частини академічної громади.

*2. Соціальний вимір Болонського процесу.* Соціальний вимір, на перший погляд, є предметом пріоритетного інтересу студентів як клієнтів освітніх послуг. Однак більш глибокий аналіз проблеми доводить, що його розгляд є значимим і для абсолютної більшості інших зацікавлених сторін.

Констатація необхідності забезпечення соціального виміру змін уперше прозвучала під час саміту міністрів освіти країн-членів Болонського клубу у Празі (2001 р.). Було декларовано, що передбачувані реформи систем вищої освіти будуть спрямовані на

посилення соціальної єдності в суспільстві, зниження рівня соціальної несправедливості в освіті; сприяння максимальній реалізації потенціалу особистості в інтересах як кожного конкретного індивіда, так і соціального й економічного розвитку країни та євро регіону в цілому. У подальшому положення щодо соціального виміру реформ було включено в усі без винятку основоположні політичні документи Болонських реформ, починаючи з Берлінського комюніке (2003 р.).

Аналіз аргументації щодо необхідності забезпечення соціального виміру змін, що має місце в документах Болонського процесу, дозволяє говорити про її багатоаспектний характер. По-перше, йдеться про право кожного індивіда на здобуття вищої освіти, що дає можливість повноцінного особистісного розвитку, формування готовності до стабільного працевлаштування й активного громадського життя. Соціальні гарантії держави в освітній сфері (їх високий рівень) визнано необхідною умовою, що дає можливість диверсифікованим контингентам випускників середніх навчальних закладів успішно вступити, навчатися та закінчити ВНЗ. По-друге, забезпечення права кожного на здобуття вищої освіти (ідеться про якісну вищу освіту), трактується як умова ефективного соціального, культурного й економічного розвитку суспільства; можливість прискореного приросту ресурсу знань у національній і регіональній інноваційних системах; розвитку демократичної культури, посилення плюралістичної демократії та толерантності в суспільному середовищі. По-третє, забезпечення високого рівня соціальних гарантій у сфері вищої освіти сприяє підвищенню привабливості європейської вищої освіти в глобальному контексті, що, у свою чергу, збагачує європейську академічну культуру новими підходами до навчальної та наукової діяльності ВНЗ [21, с. 12].

У документах Болонського процесу задекларовано широке коло соціальних гарантій. Зміст соціальних зобов'язань урядів у сфері вищої освіти, відображених у цих документах, узагальнено сформульовано в поданих далі положеннях:

- забезпечення права на якісну вищу освіту для всіх (Берлінське [32] та Празьке комюніке [38]);
- залучення до навчання у ВНЗ нових контингентів студентів із традиційно недостатньо представлених у системі вищої освіти соціальних груп населення (Лондонське [39], Лювен-ла-Ньовське комюніке [34]);
- забезпечення студентам належних умов для навчання та проживання, що уможливають завершення освіти протягом визначеного терміну часу незалежно від перешкод, що можуть виникнути через низький соціальний або економічний статус його сім'ї (Берлінське, Бергенське [35] та Лондонське [39] комюніке);

- покращення можливості для всіх громадян, у відповідності з їх прагненнями та здібностями, отримувати неперервну освіту протягом усього життя як у рамках програм, що ведуть до вищої освіти, так і в її межах (Берлінське комюніке [32]);
- створення консультативних і сервісних служб, діяльність яких спрямована на розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке [35]);
- забезпечення права студентів на рівноправну партнерську участь у керівництві ВНЗ у вирішенні питань, що стосуються організації та змісту навчального процесу (Празьке [38] та Берлінське [32] комюніке);
- надання студентам, особливо вихідцям із соціально знедолених верств, фінансової допомоги, що має на меті розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке [35]);
- забезпечення можливостей академічної та професійної мобільності для студентів, викладачів, дослідників шляхом розвитку системи національних грантів, сервісних служб, законодавчого визнання періодів навчання та професійної діяльності у європейському просторі (Болонська декларація [33]).

Викладені в політичних документах Болонського процесу положення щодо соціального виміру змін було розвинуто в реформаційних програмах на національному й наднаціональному (документи Європейської комісії) рівнях. Разом із тим, низка реформаційних процесів розвивається в регіоні всупереч наведеним вище політичним деклараціям, що стає причиною активного протесту проти них студентських організацій. Головною причиною суперечностей між декларативними заявами про забезпечення соціального виміру реформ та їх реальними програмами стало домінування у світі в цілому та в Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти [18]. Тенденціями розвитку освітніх реформ у європейському регіоні, що викликають заперечення у студентства стали такі:

- запровадження або збільшення платні за навчання, що має місце в більшості країн Болонського регіону та веде до невиконання соціальних гарантій у сфері вищої освіти;
- недостатній рівень або суттєві відмінності в підходах до запровадження ECTS, що перешкоджає можливостям розвитку мобільності студентів, залучення дорослих до системи неперервної освіти через неможливість урахування попередньо здобутих навчальних кредитів;
- недостатній рівень державного фінансування системи неперервної освіти, що перешкоджає реалізації освітніх прав особистості та як

наслідок – прискоренню соціально-економічного розвитку суспільства;

- використання ЄПВО як засобу в глобальній конкурентній боротьбі з метою отримання навчальними закладами й національними економіками комерційної вигоди;
- збереження перешкод розвитку академічної мобільності (візові бар'єри, слабкий розвиток практики визнання кваліфікацій і трансферу кредитів, низький рівень державної фінансової підтримки студентської мобільності, розвитку системи недержавних грантів, сервісних послуг для зарубіжних студентів тощо);
- використання академічної мобільності в межах ЄПВО як засобу «відтоку мізків» з країн Східної Європи до Західної [37].

Подолання названих вище та низки інших суперечностей реформ є актуальним завданням подальшого розвитку Болонського процесу до 2020 р.

Аналіз документів Болонського процесу, звітів Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) та незалежних експертів дозволяє дійти таких висновків щодо пріоритетних напрямів реалізації соціального виміру реформ у регіоні:

- масовізація вищої освіти, що означає певне розширення соціальних гарантій у сфері вищої освіти: виконання зобов'язань щодо розширення можливостей для здобуття вищої освіти представниками різних соціальних верств населення;
- урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, що надає можливість задовольнити освітні потреби більш диверсифікованому загалу споживачів освітніх послуг;
- здійснення кроків щодо визнання навчальних кредитів, здобутих у закладах неформальної та інформальної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів.

Разом із позитивними тенденціями відзначимо збереження й посилення ринково-орієнтованої ідеології освітніх реформ, що не дозволяє реалізувати соціальні зобов'язання урядів повною мірою.

*3. Академічний вимір Болонського процесу.* Розгляд академічного виміру Болонського процесу передбачає характеристику тих його складових, що безпосередньо спрямовані на зміни навчального процесу. У даному контексті дослідники (Е. МакКошан, Дж. Вітте, Д. Вестерхейджен) вважають за корисне виокремити якісні та кількісні аспекти реформаційних перетворень, що впливають на безпосереднього споживача освітніх послуг – студента. Завдання здійснення якісних змін навчального процесу відображено в усіх основоположних документах реформ і включають такі складові:

- запровадження студенто-центрованого підходу, що перетворився на провідний принцип Болонського процесу (Лондонське комюніке);
- розробка наднаціональних, національних та інституційних механізмів підвищення якості освіти (Берлінське й подальші комюніке), формування готовності студента до несення особистої відповідальності за результати свого навчання шляхом запровадження гнучких навчальних траєкторій (Лондонське, Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- визначення системи професійних компетентностей, що необхідні для працевлаштування випускника (Сорбонська декларація, Берлінське та Лювен-ла-Ньовське комюніке) та розвитку його професійної кар'єри (Лондонське комюніке);
- запровадження модульних навчальних програм, у відповідності з визначеними цільовими пріоритетами;
- зростання ролі вищої освіти у формуванні в студентів *активного громадянства*, що є необхідною умовою збереження демократичного суспільства (Берлінське, Бергенське, Лондонське та Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- поглиблення європейського виміру освіти з метою осмислення студентами своєї *європейської ідентичності* (Берлінське комюніке);
- формування почуття поваги до інших культур, до їх різноманіття, навичок спілкування з представниками інших культур (Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- розвиток іншомовних умінь (Лювен-ла-Ньовське комюніке).

Кількісний аспект змін, що можуть бути предметом аналізу у межах розгляду академічного виміру Болонських реформ, передбачає характеристику таких процесів:

- зростання кількості студентів з інших регіонів світу, що приїждять до Європейського простору вищої освіти в результаті зростання його привабливості;
- зростання обсягів студентської мобільності в межах ЄПВО;
- зростання кількості студентів, що навчаються у якісних (акредитованих) навчальних закладах;
- зростання кількості студентів, що навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями;
- кількісне розширення контингентів студентів і зростання представництва серед них різних соціальних верств населення [24].

У контексті аналізу академічного виміру Болонських реформ у центрі нашої уваги перебувають теоретичні й методичні засади студенто-центрованого навчання (*student-centred learning – SCL*).

Протягом останніх років у країнах-членах Болонського клубу з'явилася велика кількість досліджень із розглядуваного нами питання. Узагальненню таких розвідок слугував проект, здійснений спільно двома найбільш зацікавленими у якісній освіті сторонами – міжнародними організаціями, що об'єднують викладачів (Інтернаціонал освіти – Education International – EI) та студентів (Європейська спілка студентів – European Students' Union – ESU). Результатом проекту, який отримав назву «Час для нової парадигми освіти: студенто-центроване навчання» (Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning – T4SCL), стала публікація низки аналітичних матеріалів, із яких найбільший інтерес представляють для нас спільні роботи європейських теоретиків освіти та експертів EI й ESU «Студенто-центроване навчання: розуміння теорії і практики» [9] і «Студенто-центроване навчання. Методичні рекомендації» [10].

Далі схарактеризуємо основоположні висновки провідних зарубіжних і вітчизняних теоретиків інноваційного розвитку вищої освіти щодо сутності теорії та практики студенто-центрованого навчання, викладені в матеріалах проекту та численних наукових розвідках.

Витоки теорії студенто-центрованого навчання сучасні дослідники вбачають у ідеях гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульованих у творах Д. Дьюї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін. Студентоцентризм пов'язують зі зміною освітньої парадигми: переходом від зосередженості на викладанні до центрації на навчанні. Ще однією характеристикою розглядуваної нами парадигмальної зміни є перехід від процесоцентрованості до результатцентрованості, тобто до зосередження на навичках та уміннях, що є необхідними студенту в подальшому житті. Достатньо актуальною є дискусія щодо набору таких навичок: конкретно-професійних, необхідних для працевлаштування на певному робочому місці, або загально-життєвих, що слугують базою для навчання впродовж життя. У найбільш узагальненому вигляді сутність студенто-центрованої освітньої парадигми сформульовано в таких семи концептуальних положеннях:

- опора на активне, а не пасивне навчання;
- акцент на глибоке вивчення й розуміння навчального матеріалу;
- підвищення відповідальності та звітності з боку студента;
- підвищене рівня автономності студента;
- взаємозалежність між викладачем і студентом;
- взаємна повага викладача й студента,
- рефлексивний підхід до навчального процесу як з боку викладача, так і студента [22].

Концептуальні засади SCL побудовані на ідеях конструктивізму як теорії навчання, згідно з якою студенти повинні самостійно конструювати й реконструювати знання для того, щоб успішно вчитися. Найбільш ефективний спосіб навчання, згідно з таким підходом, пов'язаний із практичним створенням під час навчального процесу значущого для студента продукту діяльності. SCL також трактується як перетворююче навчання, що передбачає процес якісних змін когнітивних можливостей студента, як безперервний процес трансформації, яка фокусується на зміцненні й розширенні його можливостей, передусім розвитку критичного мислення.

У контексті реалізації Болонських реформ застосовується широке різноманіття підходів щодо запровадження SCL залежно від національної академічної культури, типу навчального закладу (класичний університет або спеціалізований ВНЗ неуніверситетського типу), галузі знань, професійних преференцій викладача, когнітивних можливостей студентів тощо. Однак ключовими парадигмальними ознаками або параметрами SCL науковці вважають такі:

1) *інноваційне викладання*, спрямоване на формування у студентів готовності до навчальної діяльності; використання методів, що дозволяють досягти найкращих навчальних результатів. Таке викладання вимагає неперервного професійного розвитку викладачів, творчої адаптації інноваційних методів і технологій до предмета, що викладається [40, с. 85]. Інноваційне викладання має на меті, передусім, розвиток критичного мислення студентів, формування якостей «незалежного пожиттєвого учня» (*independent lifelong learner*). Методичний вимір SCL включає широку сукупність підходів, до яких, передусім, належать технології активного, інтерактивного, кооперованого (навчання в команді), саморегульованого, проблемного, проектного, контекстного тощо навчання [9, с. 11–12; 1, с. 33–34]. Активні методи, зауважують пропоненти SCL, не заперечують існування такої традиційної форми організації навчального процесу у вищій школі, як лекція. Навпаки, вони дають додаткові можливості для осмислення, оцінки, синтезу й обговорення інформації, представленої на лекції [23];

2) *центрованість на досягненні студентами навчальних результатів*, що визначаються за допомогою таких термінів як знання, уміння, навички, готовність до професійної діяльності, здатність до працевлаштування. У контексті дискусії щодо термінів, якими визначаються навчальні результати, зауважимо, що великої популярності набув у Європі компетентнісний підхід, згідно з яким поняття компетентність включає знання, уміння, навички та професійні якості, що й визначають готовність до професійної діяльності. Логіка компетентнісного підходу набула розвитку в Україні. Він використовується як у нормативних документах МОН України, так і в наукових дослідженнях, присвячених проблемам

професійної освіти фахівців. Об'єктом дослідження теоретиків SCL стали критерії інтегрованості навчальних результатів у курикулум. Європейські дослідники пропонують таку сукупність критеріїв: 1) терміни, що застосовуються для визначення навчального результату, можуть бути модифікованими відповідно до галузі знань; 2) якість навчального результату, якої належить досягти, визначається незалежно від методів, що застосовуються в навчальному процесі; 3) викладач навчального курсу повинен перевірити досягнення навчального результату щонайменше один раз протягом періоду вивчення навчального курсу; 4) перевірка навчального результату здійснюється на відповідність певному мінімальному стандарту; 5) викладачами різних галузей знань можуть бути встановлені специфічні стандарти, що відповідають логіці відповідних навчальних предметів [41, с. 218]. Центрованість уваги на навчальних результатах, а не на процесуальних характеристиках навчального процесу, призвела до ще одного «перефокусування»: від того, чому і як може навчити викладач, до компетентностей, які повинні здобути студенти. Така логіка відповідає прийнятій у сучасній західній теорії освіти новій філософії управління якістю, згідно з якою до викладача доводиться певний стандарт навчального результату, якого повинні досягти його студенти (галузевий, національний, міжнародний), а питання щодо шляхів досягнення такого стандарту залишається у його компетенції;

3) *використання системи трансферу та акумуляції навчальних кредитів*. Інструментом реалізації цього параметру SCL слугує так звана Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and System – ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, вивчені студентами не тільки в системі традиційної формальної вищої освіти, але й у різних формах неформальної освіти, у різних ВНЗ своєї країни та за кордоном. Застосування ECTS має на меті підвищення рівня прозорості в здобутті й зарахуванні навчальних кредитів, доступності вищої освіти для різних соціальних верств, урахування індивідуальних освітніх потреб і можливості кожного споживача освітніх послуг. ECTS слугує вагомим чинником подальшого розвитку неперервної освіти в регіоні, оскільки дає можливість урахувати як навчальні результати студентів, так і трудомісткість процесу їх досягнення. Запровадження ECTS активно підтримується Європейською Комісією, експерти якої наполягають на необхідності застосування цієї системи на всіх академічних рівнях: бакалаврату, магістратури та докторантури [9, с. 12–13];

4) *гнучкий курикулум та індивідуальні навчальні траєкторії*, що є тісно пов'язаними з можливістю трансферу та акумулювання навчальних кредитів. Запровадження індивідуальних навчальних траєкторій є принципово важливим кроком, що надає можливість

залучити студентів до їх самостійного визначення, а, отже, і підвищити рівень відповідальності за результати свого навчання. Такий підхід є особливо актуальним в умовах заочної, вечірньої та дистанційної освіти; дозволяє формувати у студентів готовність до неперервної пожиттєвої освіти. У контексті розгляду даного параметру SCL актуальною є проблема залучення студентів до визначення курикулуму всіх навчальних дисциплін, професійної програми в цілому, а не тільки окремих навчальних предметів. Такий підхід вимагає грамотного консультування студентів, допомоги у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння [9, с. 13].

Отже, розгляд академічного виміру Болонського процесу дозволяє дійти висновків про такі провідні тенденції змін:

- суттєва активізація вертикальної мобільності студентів, зростання професійної мобільності викладачів;
- парадигмальний перехід від професоро- та методо-центризму до студенто-центризму, від змісто-центризму до результато-центризму;
- запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості на національному та наднаціональному рівнях;
- запровадження національних і міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили.

#### *4. Культурний вимір Болонського процесу*

Реформи, що відбуваються у європейській вищій освіті в межах Болонського процесу, мають у більшості країн, глибинний характер, тобто трансформують академічну культуру, що розвивалася в європейських університетах упродовж багатьох століть.

У контексті розгляду проблеми ми трактуємо поняття «академічна культура» як систему професійних практик, норм поведінки, базових цінностей і установок, які реалізуються та поділяються всіма членами академічної спільноти, зокрема на інституційному рівні, тобто на рівні університету.

Традиційно у Європі протягом тривалого часу існувало кілька моделей вищої освіти (англо-саксонська, німецька, французька), що мають суттєві специфічні особливості. У контексті розгляду проблеми змін у європейській академічній культурі йдеться про відмінності саме в практиках. Однак на рівні академічних цінностей, та ще й у контексті протистояння сучасним глобалізаційним викликам, ми вважаємо за можливе говорити про спільність і навіть єдність академічних культур, тобто – про *єдину європейську академічну культуру*.

До традиційних академічних цінностей, характерних для *європейської* академічної культури в сучасних умовах відносять академічну свободу, критичне мислення, відданість інтересам справжнього знання, університетську автономію, визнання науковим

співтовариством [27]. Доволі конкретизований виклад таких цінностей сформульовано в декларації створеної в 2012 р. *Ради захисту британських університетів* (Council for Defense of British Universities). Британська академічна громада пропонує широкому європейському загалу об'єднатися навколо захисту таких ідей:

- університет – це установа, у якій навчальна діяльність та наукові дослідження є однаково важливими й жодна з цих сфер не реалізується за рахунок іншої, де інтелектуальна діяльність може вільно здійснюватися без урахування її негайної економічної вигоди. Університетські дослідження спрямовані на розширення нашого розуміння фізичного світу, людської природи й усіх форм людської діяльності;
- університетська освіта повинна бути доступною як для студентів, так і для аспірантів, які мають достатній потенціал розвитку;
- відповідаючи потребам студентів і суспільства в цілому, університети зберігають повний контроль над змістом навчальних курсів і методів навчання;
- забезпечуючи професійну освіту фахівців, університети озброюють випускників інтелектуальними навичками, розвивають гнучкість мислення, сили розуму, формують знання й розуміння, що дозволяють випускникам вести повноцінне та корисне для суспільства життя;
- методи, що використовуються для оцінки якості наукових досліджень, не повинні примушувати науковців до передчасних недостатньо обґрунтованих публікацій, гальмувати здійснення досліджень, що вимагають тривалого періоду дозрівання;
- університетські дослідники повинні мати свободу для здійснення досліджень у галузі, що відповідає профілю їх викладацької діяльності;
- необхідним є збереження принципу інституційної автономії, академічного самоврядування, спрямування діяльності управлінського й адміністративного персоналу на полегшення викладацької та дослідної діяльності професорсько-викладацького персоналу університету;
- з метою успішного виконання завдань передачі студентам та інтерпретації культурної та інтелектуальної спадщини людства, університети сприяють міжнародним обмінам, розвитку незалежної критичної думки, необхідної для процвітання демократичного суспільства [7].

Аналіз низки теоретичних джерел [2; 3; 11; 25; 43], а також практичного досвіду діяльності європейських університетів дозволяє констатувати, що в процесі Болонських реформ відбуваються сутнісні

трансформації академічної культури, що призводять до її переходу в принципово новий стан. Саме такі зміни стали предметом нашого розгляду.

Перший етап Болонських реформ був ознаменований змінами структури вищої освіти в регіоні, тобто переходом до двоступеневої системи, що визначається за Болонською схемою як «бакалавр+магістр». У тій чи іншій формі двоступеневі системи вищої освіти мали місце в дореформений період у 30 країнах-членах Болонського клубу (наприклад, в Україні «молодший спеціаліст+спеціаліст»); у 18 країнах двоступеневу схему було запроваджено вперше. Результати структурних реформ є предметом активного обговорення академічних громад і не лише в країнах, системи вищої освіти яких зазнали радикальних перетворень. Нищівній критиці піддаються такі реформи в німецькомовних країнах, передусім у Німеччині та Австрії, що є спадкоємцями культурних традицій гумбольдтського університету. Широка європейська академічна громада виступає проти таких негативних тенденцій розвитку академічної культури:

- перехід від традицій класичного дослідницького університету – храму науки, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти та супроводжується науковими пошуками, до яких залучені як викладачі, так і студенти, де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості, – до підприємницького університету, «фабрики знань», пріоритетною метою якого є задоволення ринку праці в людині – виробничій функції, яка має стандартний набір професійних компетентностей. Фінський дослідник М. Пеккола із сумом констатує, що відбувається тотальне підпорядкування діяльності університету потребам економічної конкурентоздатності держави, більше того, «у контексті сучасних реформ запроваджується не просто контроль за діяльністю університету, а далекосяжна маніпуляція процесом формування ідентичності молоді людини, що є складовою її освіти та соціалізації. Студентів спонукають до інтеріоризації цінностей професійного росту як особистісних моральних цінностей, привчають думати, відчувати, сприймати оточуючий світ і діяти згідно з логікою, продиктованою потребами економіки» [28];

- зниження якості студентських контингентів: відбувається перехід від навчання академічно підготованої та налаштованої на активну творчу самоосвіту й високі досягнення студентської молоді, до диверсифікованих студентських контингентів, що прийшли в університети в результаті масовізації вищої освіти та спрямовані здебільшого на отримання лише базової вищої освіти, тобто ступеня бакалавра [4].

Двоступенева болонська структура вищої освіти має і своїх прихильників, які вбачають її плюси в таких змінах академічної культури:

- демократизація вищої освіти, надання більш широким верствам населення можливості здобути її завдяки скороченню термінів навчання, урізноманітненню типів навчальних закладів, форм організації навчання;
- більш гнучке врахування в межах двоциклової структури навчання потреб ринку праці й кожного окремого споживача освітніх послуг;
- уніфікація невеликих за розміром систем вищої освіти європейських країн з метою отримання освітнього результату, що є порівнюваним за змістовими та якісними показниками у межах ЄПВО.

Болонські структурні реформи, про які йшлося вище, стали лише першим етапом змін, що супроводжувався низкою інших перетворень, найбільш значимий культурозмінювальний ефект мали, на нашу думку, такі з них:

- розробка національних і європейських *рамок кваліфікацій* (QFs), прилаштованих до потреб ринків праці. У доболонський період у жодній європейській системі вищої освіти не існувало QFs, сформульованих у вигляді стандартного набору професійних компетентностей, що визначають результати здобутої освіти. Запровадження QFs, здійснюване в деталізованій формі, призводить до стандартизації навчальних програм університетів, тобто суттєвого зниження рівня їх автономності у визначенні змісту освіти, обмежує права професорсько-викладацького складу ВНЗ на авторські підходи до викладання навчальних дисциплін;

- запровадження *Європейської кредитно-трансферної системи* (ECTS), що полягає в наданні навчальним програмам гнучкого модуляризованого, студентоцентрованого характеру. Ідеться про принципову трансформацію організаційних засад навчального процесу, про перехід від процесо-центрованої парадигми вищої освіти до результато-центрованої: у центрі уваги – кількість здобутих кредитів та якість набутих професійних компетентностей;

- запровадження зовнішніх механізмів *забезпечення якості* (QA). Традиційно ВНЗ мали лише внутрішні механізми забезпечення й гарантування якості своєї діяльності, що забезпечувалося, передусім, високою якістю професорсько-викладацького складу та студентських контингентів, високим рівнем матеріальної підтримки університетів з боку держави. В умовах масовізації вищої освіти й перетворення її на вагомий чинник економічного розвитку держав і Євросоюзу в цілому все більш значимими є зовнішні інструменти забезпечення якості. У

контексті нашого дослідження констатуємо перехід від культури внутрішньої (академічної) до культури зовнішньої (ринкової та споживацької) відповідальності та звітності ВНЗ. Посилюються тенденції запровадження відповідальності ВНЗ за схемою «згоривнизи», тобто контролю їх діяльності з боку національних державних або незалежних контролюючих інституцій і наднаціональних (панєвропейських та субрегіональних) QA-структур (передусім ENQA). Позитивною в даному контексті є велика увага, що надається в процесі реформ розвитку внутрішньої культури якості у ВНЗ. Такий підхід певною мірою врівноважує та доповнює запроваджені механізми зовнішнього контролю якості. Однак і внутрішній контроль не є суто академічним, його можна визначити, на нашу думку, як адміністративно-академічний, оскільки здійснюється він не тільки університетськими кафедрами, але й адміністративними структурами (навчальними відділами);

• розвиток академічної та професійної мобільності. За часи болонських реформ відбулося значне кількісне зростання студентської мобільності: ступенева (вертикальна) мобільність зросла на 74%, у той час як загальна кількість студентів у межах ЄПВО збільшилася на 33%. [42, 74-75]. Якщо в 1999 р. у країнах-членах Болонського клубу навчалося 25% світової кількості зарубіжних студентів, то в 2007 р. – вже 30%. Осмислення культурних змін, пов'язаних з процесами розвитку академічної та професійної мобільності, що є важливою складовою інтернаціоналізації ЄПВО, дозволяє говорити про їх суперечливий характер. З одного боку, інтернаціоналізація є давньою європейською університетською традицією: наука й освіта ніколи не знали меж і кордонів. Крім того, у сучасних умовах інтернаціоналізація вищої освіти підкріплена могутнім інформаційно-технологічним забезпеченням, процесами політичної, економічної, фінансової та культурної інтеграції Європейського регіону. Однак є й інший бік справи: інтернаціоналізація слугує перетворенню ЄПВО на засіб глобальної конкурентної боротьби з метою отримання комерційної вигоди від навчання зарубіжних студентів, стажування викладачів, науковців і адміністраторів з інших країн. Така тенденція зумовлена домінуванням у світі в цілому та в Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти, перетворення університету з академічної на підприємницьку структуру. Підтвердження цієї думки зустрічаємо в численних творах європейських аналітиків, що аналізують реалії та перспективи розвитку вищої освіти з позицій логіки різних суспільних наук: соціології, політології, правознавства, філософії освіти, порівняльної педагогіки тощо. Зокрема молода дослідниця – знавець європейського права С. Гарбен справедливо вважає, що в межах Болонського процесу відбувається не

стільки європеїзація вищої освіти, скільки її економізація, що пов'язано, на її думку, і з особливостями англо-саксонської моделі вищої освіти, яка поширюється в рамках реформ на весь континент [19]. Дійсно, цінності цієї моделі часто асоціюють із завданнями задоволення ринкового попиту на кваліфікованих фахівців. Однак, якщо ми згадаємо широко цитовану нами вище декларацію *Ради захисту британських університетів щодо* ціннісних пріоритетів університетів цієї країни, зможемо констатувати, що «цитадель» англо-саксонської моделі прагне дотримуватися кращих традицій європейської академічної культури. Отже, небезпека для європейської академічної культури пов'язана першочергово, на нашу думку, із неоліберальною ідеологією глобалізаційних процесів. Ми погоджуємося в цьому зв'язку з норвезьким дослідником Г. Карлсенем, який пов'язує завдання утворення Європейського простору вищої освіти, що є пріоритетом Болонського процесу, із потребами розвитку європейської зони вільної торгівлі, тобто європейського «внутрішнього ринку». Зрозумілою стає і логіка підтримки в межах болонських реформ розвитку академічної мобільності як мобільності *людського капіталу*, що, за часів побудови економіки знань, стала необхідним засобом підвищення конкурентоздатності європейської економіки та підготовки студентів до вступу на міжнародний (європейський) ринок робочої сили. Не можна сказати, – зазначає норвезький професор, – що за таких умов не приділяється увага розвитку особистості (*Bildung*), однак вона перетворюється на інструмент здійснення економічної політики, а не є самостійною цінністю [20].

З огляду на виявлені нами процеси змін європейської академічної культури вважаємо за необхідне зробити такі висновки щодо тенденцій її розвитку:

- академічна спільнота не в стані протистояти об'єктивним змінам місії університету в сучасному світі й відповідним змінам академічної культури. Однак, протистояння радикальній економізації, утилітаризації та вульгаризації академічної культури є справою кожної конкретної університетської громади;

- доцільним вважаємо утворення в Україні національної асоціації захисту університетів на зразок британської (*Council for Defense of British Universities*) та об'єднання таких асоціацій на міжнародному рівні з метою координації та інтеграції зусиль щодо збереження й розвитку кращих цінностей європейської академічної культури.

*Висновки.* На завершення підкреслимо, що в цілому механізми розробки та реалізації Болонських реформ мають яскраво виражений адміністративно-бюрократичний характер: подальша доля систем вищої освіти вирішується без достатньої ініціативної участі академічної громади, що суттєвим чином впливає як на сутність самих реформ, так і на ставлення цієї громади до їх здійснення. Однак, як і кожна масштабна

реформаційна ініціатива, Болонський процес має свої плюси й мінуси що, як правило, тісно пов'язані між собою та навіть одночасно можуть мати як позитивну, так і негативну конотацію, залежно від суб'єкта аналізу. У кожному з розглянутих нами вимірів розгляду досліджуваного феномену Болонських реформ ми визначили позитиви й негативи, що можуть бути розцінені як такі з позицій інтересів українських ВНЗ (див. табл. 11.1):

Таблиця 11.1

**Позитиви та негативи Болонських реформ:  
політичний, соціальний, академічний і культурний  
виміри розгляду**

<b>Вимір розгляду Болонського процесу</b>	<b>Позитивні результати</b>	<b>Негативні результати</b>
Політичний вимір	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інтернаціоналізація освітньої політики в країнах-членах ЄПВО, усвідомлення її провідної ролі в розвитку Європи знань;</li> <li>• суттєве розширення кола суб'єктів європейської освітньої політики, включення до нього представників усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін;</li> <li>• запровадження механізмів м'якої політики (відкритого методу координації) до керівництва процесом реформ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ерозія суверенітету національної держави у сфері освітньої політики;</li> <li>• економізація освітньої політики;</li> <li>• домінування політичних і адміністративних механізмів розробки й реалізації Болонських реформ, що спричинює негативне ставлення до них частини академічної громади</li> </ul>
Соціальний вимір	<ul style="list-style-type: none"> <li>• масовізація вищої освіти, розширення можливостей для здобуття вищої освіти представників різних соціальних верств населення;</li> <li>• урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, розширення можливості задовольнити освітні потреби кожного споживача освітніх послуг;</li> <li>• розвиток системи неперервної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зниження якості вищої освіти, пов'язане з її масовізацією;</li> <li>• невиконання соціальних зобов'язань урядів щодо забезпечення права кожного громадянина на здобуття якісної вищої освіти у зв'язку з неоліберальною ідеологією освітніх реформ і глобальною економічною кризою</li> </ul>
Академічний вимір	<ul style="list-style-type: none"> <li>• запровадження ECTS, що має на меті підвищення рівня прозорості в здобутті та зарахуванні навчальних кредитів;</li> <li>• запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зростання проблем якості вищої освіти, пов'язане з диверсифікацією студентських контингентів, зниженням рівня фінансування вищої освіти;</li> </ul>

Продовження Таблиці. 11.1

	<p>на національному й наднаціональному рівнях;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• запровадження національних і міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили;</li> <li>• активізація міжнародної (горизонтальної, вертикальної) мобільності студентів, викладачів, дослідників; перехід до студенто-центрованого навчання, розвиток інноваційних навчальних технологій;</li> <li>• інтернаціоналізація змісту європейської вищої освіти;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• запровадження коротких академічних циклів, що призводить до зміни суспільної місії вищої освіти, скорочення обсягу фундаментальних знань і пізнавальних умінь студентів, до формування стандартного набору професійних компетентностей, що задовольняє швидкозмінювані потреби ринку праці</li> </ul>
<p>Культурний вимір</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• демократизація культури вищої школи як результат зміни цільових пріоритетів вищої освіти, диверсифікації типів вишів та контингентів студентів, можливістю задоволення освітнього попиту кожного громадянина;</li> <li>• інтернаціоналізація місії європейських університетів, що може бути трактованим як відродження їх традиційної культури;</li> <li>• розвиток руху академічної громади, спрямованого на захист кращих цінностей культури європейського університету на національному й наднаціональному рівнях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відмова від традиційних цінностей європейської академічної культури (академічна свобода, критичне мислення, відданість інтересам справжнього знання, автономне управління), її економізація, утилітаризація та вульгаризація</li> </ul>

Болонський процес вступив у другу фазу свого розвитку, розраховану до 2020 року, тому аналіз пов'язаних із ним реформаційних перетворень зберігає свою актуальність. Академічна спільнота відчуває певне розчарування недостатньою ефективністю змін, отже на часі широка дискусія щодо перспектив розвитку Європейського простору вищої освіти, до якої слід залучити всі зацікавлені сторони, у тому числі й студентство.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. В. Технологии студентоцентрированного обучения в высшей школе России / Г. В. Андреева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С 32–35.
2. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г. Ф. Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012.– 320 с.

3. Academic Identities –Academic Challenges? American and European Experience of the Transformation of Higher Education and Research / Ed. by T. Halvorsen and A. Nyhagen. – Cambridge Scholars Publishing, 2012. – 412 p.
4. Biggs J. Teaching For Quality Learning At University / J. Biggs, C. Tang. – McGraw-Hill International, 2011. – 392 p.
5. Borrás S. The Open method of coordination and new governance patterns in the EU / S. Borrás, K. Jacobsson // Journal of European Public Policy. – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 185–208.
6. Checkel J. The constructivist turn in international relations theory / J. Checkel // World Politics. – 1998. – Vol. 50 (2). – P. 324–248.
7. Council for Defense of British Universities. Values and Aims [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// cdbu.org.uk/about/values-and-aims](http://cdbu.org.uk/about/values-and-aims).
8. Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels : Commission of the European Communities, 10. 05. 2006. – 22 p.
9. EI, ESU. Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 46 p.
10. EI, ESU. Student-Centred Learning. Toolkit. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 66 p.
11. Ethics and Values in Higher Education in the Era of Globalisation: What Role for the Disciplines? IAU 2010 International Conference, 24-26 June, 2010. – Vilnius, Lithuania : Mykolas Romeris University. – 240 p.
12. European Association of Institutions in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eurashe.eu/about/faq>.
13. European Network for Quality Assurance in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/allagencies.lasso>.
14. European Quality Assurance Forum [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assuarance/eqaf.aspx>.
15. European Students' Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.esu.online.org/projects>.
16. European University Association. Membership-and-services [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eua.be/eua-membership-and-services/Home/members/directory.aspx>.
17. European University Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eua.be/eua-ecs.aspx>.
18. Garben S. EU higher education law. The Bologna process and Harmonization by stealth / S. Garben. – Kluwer Law International, The Hague, 2011. – 280 p.
19. Garben S. The Bologna process and the Lisbon strategy: Commercialisation of higher education through the back door? / S. Garben // EU Higher Education Law: The Bologna Process and Harmonization by Stealth. – Kluwer Law International, 2011. – 296 p.
20. Karlsen G. The Bologna Process: A Judicial Confirmation of EU's Policy of Education? Paper for the 3<sup>rd</sup> Conference of Knowledge and Politics at the University of Bergen. – Bergen, 2005. – 6 p.
21. Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. – Government Offices of Sweden, 2007. – 80 p.
22. Lea S. J. Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond educational bulimia / S. J. Lea, D. Stephenson, J. Troy // Studies in Higher Education. – 2003. – Vol. 28. – № 3. – P. 321–334.

23. Machemer P. L. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom / P. L. Machemer, P. Crawford // *Active Learning in Higher Education*. – 2007. – Vol. 8. – № 1. – P. 9–30.
24. McCoshan A. Ten years of Bologna: what has changed for learners? / A. McCoshan, J. Witte, D. Westerheijden. – Paper presented at EAIR 32<sup>th</sup> Annual Forum in Valencia, Spain, 1–4 September 2010. – 15 p.
25. Mendoza P. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study / P. Mendoza, J. B. Berger // *Education Policy Analysis Archives*. – 2008. – Vol. 16. – № 23. – P. 3.
26. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels : Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.
27. Pechar H. The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and «Humboldt's Last Warriors» / Hans Pechar // *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* / Ed. by A. Curaj et al. – Springer Science+Business Media Dordrecht, 2012. – P. 613–630.
28. Pekkola M. Neoliberal politics of innovation and its opposition at the university: The Case of Finland / M. Pekkola // *The International Journal of inclusive democracy*. – 2009. – Vol. 5. – No. 2. – 8 p.
29. Presidency Conclusions. Council of the EU: Lisbon European Council. 2000. – 23–24 March 2000. – P. 37–40.
30. Radaelli C. M. The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union? / C. M. Radaelli. – Stockholm : Swedish Institute for European Policy Studies, 2003. – Rapport № 1. – 65 p.
31. Radaelli M. C. Who Learns what? Policy Learning and the Open Method of Coordination / M. C. Radaelli // *European Research Institute – University of Birmingham. ESRC Seminar series : Implementing the Lisbon Strategy : Policy Learning and the Open Method of Coordination*, 2004. – 56 p.
32. Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ehea.info/Uploads/Declarations/BERLIN\\_COMMUNIQUÉ.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BERLIN_COMMUNIQUÉ.pdf).
33. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
34. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_April_2009.pdf).
35. The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communiqé1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communiqé1.pdf).
36. The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels : Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.
37. Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process. – European Students' Union, Sofia, Bulgaria, November 2008. – 16 p.
38. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUÉ.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUÉ.pdf).

39. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London on 18 May 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [ww.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communiq 18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communiq 18May2007.pdf).

40. Trowler P. Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures / P. Trowler, R. Bamber // International Journal for Academic Development. – 2005. – № 10. – P. 79–93.

41. Watson P. The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process / P. Watson // Active Learning in Higher Education. – 2002. – Vol. 3. – № 3. – P. 205–219.

42. Westerheijden D. F. The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment / D. F. Westerheijden et al. – Volume 1. Detailed assessment report. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2010. – 114 p.

43. Ylijoki O.-H. Entangled in Academic Capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research / O.-H. Ylijoki // Higher Education. – 2003. – Vol. 45. – № 3. – P. 307–335.