

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:
Зав. кафедри

_____ Федорова Ю.Г.
(підпис) (ПІБ завідувача кафедри)

«___» _____ 2021 р.

**«ПРОЕКТ «ТЮНІНГ» ЯК СТРАТЕГІЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ
ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН»**

Кваліфікаційна робота здобувача
вищої освіти другого (магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-професійної програми
«01 Освіта»

Мамайкіна Олександра Рюріковича

Науковий керівник:

Яблоков С. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології

Рецензент:

Зикова Г. В., директор комунального закладу

«Маріупольський навчально-виховний
комплекс «гімназія-школа № 1»

Маріупольської міської ради»

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«___» _____ 2021 р.

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Рівень вищої освіти «Магістр»
Шифр та назва спеціальності 014 «Середня освіта»,
спеціалізація 014.02 «Мова і література (англійська)»
Освітньо-професійна програма 01 «Освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри к.філ.н., доцент

(підпис) Федорова Ю.Г.
(ПІБ завідувача кафедри)

«07» грудня 2020 р.

ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Мамайкіна Олександра Рюріковича
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи **«Проект «Тюнінг» як стратегія гармонізації освітніх систем європейських країн».**

Керівник роботи Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені наказом Маріупольського державного університету від «26» лютого 2021 року № 198.

2. Строк подання здобувачем роботи 01 червня 2021 р.

3. Вихідні дані до роботи:

Мета – дослідити зміст і методологію проекту «Тюнінг» і встановити особливості приєднання України до проекту.

Об’єкт – організація навчального процесу в освітньому закладі.

Предмет – сучасні освітні стратегії в європейському освітньому просторі.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити):

Розділ 1. Теоретичні засади інтеграційних процесів у системах освіти країн ЄС.

Розділ 2. Проект «Тюнінг» як спроба гармонізації освітніх систем.

5. Дата видачі завдання 07 грудня 2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Підготовка вступу	01 лютого 2021	
2.	Підготовка Розділу I та висновків до нього	01 березня 2021	
3.	Підготовка Розділу II та висновків до нього	01 квітня 2021	
4.	Підготовка загальних висновків	15 квітня 2021	
5.	Оформлення списку використаних джерел	03 травня 2021	
6.	Оформлення додатків	17 травня 2021	
7.	Підготовка статті за темою роботи	01 червня 2021	

Здобувач _____
(підпис)

Мамайкін О.Р.
(прізвище та ініціали)

Науковий керівник роботи _____
(підпис)

Яблоков С.В.
(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМАХ ОСВІТИ КРАЇН ЄС.....	11
1.1. Характерні особливості інтеграційного процесу у країнах ЄС.....	11
1.2. Передумови інтеграційного потенціалу закладів освіти.....	16
1.3. Мовна політика в освітньому середовищі ЄС.....	22
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. ПРОЕКТ «ТЮНІНГ» ЯК СПРОБА ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ.....	33
2.1. Передумови запровадження проекту «Тюнінг».....	33
2.2. «Тюнінг» – концепт і методологія.....	36
2.3. Особливості приєднання освітнього простору України до проекту «Тюнінг».....	49
Висновки до розділу 2.....	56
ВИСНОВКИ.....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62

ВСТУП

Актуальність теми роботи. Лісабонська стратегія 2000 року засвідчує, що розвиток «найбільш конкурентоспроможної та динамічної економіки, заснованої на знаннях, у світі, здатного до сталого економічного зростання з більшою кількістю та кращими робочими місцями та більшою соціальною згуртованістю», вимагає узгодження систем освіти та підготовки. Вирішальним чинником цього бачення є інтенсивне міжнародне співробітництво між закладами вищої освіти та їхніми академічними колективами. Креативність та інновації зумовлюють міжнародне співробітництво, як це робить будівництво автомобіля чи літака. Ця співпраця стимулюється рамковими програмами ЄС як для досліджень, так і для освіти, але відбувається поза прямою компетенцією національних органів влади. Велика хартія університетів (1988), яка була прийнята урядами ЄС як хороший вираз університетської автономії, передбачає, що так має бути, а академічна свобода є аксіомою.

Визнаючи цю свободу, Сорбонська та Болонська декларації були підготовлені з поважних причин. Європейська вища освіта була безсистемною та надто різноманітною, недостатньо привабливою за змістом, і вона не відповідала новим концепціям навчання, викладання та оцінювання, щоб успішно конкурувати з іншими основними постачальниками вищої освіти, такими як Австралія, Канада та США. Як зазначала Європейська комісія у своїх документах, вона також не дуже добре підходила для світу праці та суспільства. Крім того, було справедливе занепокоєння з приводу рентабельності вищої освіти, оскільки у багатьох європейських країнах високі показники відсіву та навчання триває довше, ніж заплановано. Програми були орієнтовані на знання, але викладачі не дуже серйозно ставилися до розвитку навичок та компетенцій.

У 1998 та 1999 роках, відповідно, сторони, що підписали Сорбонську та Болонську декларації, встановили чіткі цілі та визначили напрямки дій. У

них були підстави для цього, оскільки їхні системи мали справу зі зростаючою кількістю студентів та фіксованими бюджетними обмеженнями. Міжнародне співробітництво віталось як важіль для реформ.

На європейському рівні та на рівні національних держав не було сумнівів у необхідності реформ. Термінові потреби відрізнялися в кожній країні, але для всіх країн приріст мізків проти відтоку відігравав свою роль. Спочатку Болонський процес зосередився на системному рівні, впровадженні системи з двома циклами, дещо пізніше з трьох циклів, спільною моделлю «забезпечення якості з метою розробки порівняльних критеріїв і методологій» і «встановлення системи кредитів».

Оглядаючи ретроспективу, двадцять років Болонського процесу та розвитку Європейського простору вищої освіти були інтригуючим досвідом. Це пояснюється її моделлю та принципами управління, дискусіями щодо концептуальної термінології, а також її фактичною реалізацією. Хоча Європейська комісія наголошувала на необхідності реформ протягом багатьох років, весь процес, починаючи з Сорбонської декларації 1998 року, все ж став несподіванкою. Підписанню Сорбонської декларації не передували ретельна підготовка та планування. Скоріше, це була швидка робота. Особисті амбіції – хоча б отримати почесний ступінь університету Сорбонни – зіграли свою роль. У Франції, Італії, Німеччині та Великобританії були свої індивідуальні проблеми, вирішення яких хотіли знайти їхні міністри. Три з чотирьох країн мали справу з досить негнучкими та неефективними системами. Зокрема, Великобританія та Німеччина, а також у меншій мірі також Франція, мали амбіцію захистити та підвищити свою привабливість на світовій арені вищої освіти.

Найбільш примітним є те, що ця ініціатива була здійснена повністю за межами сфери діяльності інституцій Європейського Союзу. Спочатку це не розуміли й не оцінювали інші країни-члени ЄС. Щоб знову вирівняти становище у країнах-членах ЄС, було потрібно обережне політичне маневрування, об'єднавши разом як міністрів освіти, так і генеральних

директорів (вищої) освіти. Дві європейські конференції ректорів, які в 2001 році об'єдналися в Європейську асоціацію університетів, змастили цей процес. У них був свій порядок денний.

Ідея перетворити декларацію на процес виникла лише після її підписання і привела до міжурядової моделі управління. Вибір підходу управління здійснювався поступово. Вибраний був «Відкритий метод координації», який спочатку був запроваджений у 1992 році в рамках Маастрихтського договору та застосований у 1997 році в Люксембурзькій Стратегії (EES), обидві ініціативи Європейського Союзу. Це знову було підкреслено в контексті Лісабонської стратегії, коли вона потрапила в око національних чиновників, залучених до Болонського процесу. Кращим вибором, ймовірно, була б багаторівнева / багатоакторна модель, яка була сформульована як теоретична основа в 2001 році, але на практиці вже використовувався Tuning з 2000 року, засвоївши досвід ECTS. Така модель управління дозволила узгодити інші рівні формування політики набагато більше, ніж одновимірний відкритий метод координації, і, отже, краще відповідала характеру багатогранного та багаторівневого Болонського процесу.

Об'єктом нашого дослідження є організація навчального процесу в освітньому закладі.

Предмет дослідження – сучасні освітні стратегії в європейському освітньому просторі.

Ступінь вивченості теми та джерельна база дослідження. Питаннями студентоцентрованого навчання присвятили свої праці зарубіжні дослідники М. Бетен [5] та Р. Вагенар [7]. Проблему визначення компетенцій досліджували Н. Норис [23] та Р. Султан [24]. Глобалізаційні тенденції сучасного світу, особливо у освітній сфері, вивчали Ф. Альтбах [28], В. Гінецинський [38] та В. Дворжак [40]. Інтеграційним аспектам присвячена праця А. Афонічкіна [30], проблемним аспектам та питанням реформування освіти – А. Галагана [35], безперервну освіту досліджували Б. Гершунський

[37] та А. Ліферов [45; 46]. Особливості впровадження дистанційної освіти вивчав С. Щенніков [67].

Серед вітчизняних фахівців, які задіяні у галузі інтеграції країни до європейського освітнього простору, а саме йдеться про дослідження питань пов'язаних з Болонською системою, правові аспекти реформування національної системи освіти, розробку освітніх програм та рамок кваліфікацій, слід вказати Ю. Рашкевича [48; 59; 61] та С. Калашнікову [53].

Але аналіз джерельної бази за темою продемонстрував перспективність вивчення питання методології проекту «Тюнінг» та особливостей приєднання України до проекту, з огляду на потреби часу і визначив актуальність теми нашої кваліфікаційної роботи.

Мета роботи – дослідити зміст і методологію проекту «Тюнінг» і встановити особливості приєднання України до проекту.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати джерельну базу з означеної теми;
- 2) з'ясувати особливості інтеграційного процесу у країнах ЄС;
- 3) дослідити передумови інтеграційного потенціалу закладів освіти;
- 4) дослідити історію розвитку дистанційного навчання як вимоги ХХІ віку в організації навчального процесу;
- 5) з'ясувати мовну політику в освітньому середовищі країн ЄС;
- 6) дослідити історію появи та впровадження проекту «Тюнінг» як стратегії гармонізації освітніх систем країн Європи;
- 7) схарактеризувати особливості приєднання освітнього простору України до проекту «Тюнінг».

Методологічна основа роботи базується на загальнонаукових методах, використаних як основа цього дослідження. Дослідження проводилося з використанням евристичного та історико-критичного методу, спрямованих на критичний аналіз європейських освітніх процесів та їх реального втілення, а також на виявлення доказів їх реалізації чи відсутності. У дослідженні також представлені та обговорені стратегії та програми для

втілення політики, окресленої у рамках Болонського процесу. Це передбачає поєднання горизонтальних та вертикальних методологічних підходів. У концептуальному плані дослідження побудоване на двох напрямках: застосування моделей управління, визначених і використовуваних ключовими суб'єктами, та типу підходів, що використовуються щодо процесів прийняття рішень, а також їх реалізації. Теоретичні концепції та підходи виявлені двома способами: як структура управління для керування процесом і як концептуальна модель для перевірки ефективності структури в реальності. Вони використовувалися як допоміжні інструменти для аналізу дій і поведінки учасників проекту. Дослідження, передусім педагогічне, не має наміру та/або амбіції розробити загальну теоретичну та методологічну базу для впровадження емпіричної моделі для аналізу складнощів управління та реформування вищої освіти. Це вимагало б іншого типу дослідження, яке належало б до сфери політичних наук і досліджень політики вищої освіти з власним науковим апаратом для аналізу політичних процесів.

Практичне значення кваліфікаційної роботи. Впровадження в практику компетентнісного підходу, впровадження кращих європейських практики з удосконалення вищої освіти, з удосконалення оцінки ефективності навчальних програм активізує процес імплементації і європейського законодавства загалом, сприяє входженню України у європейський освітній простір. Тому, результати дослідження можуть стати основою для поглиблення знань менеджерів освіти та викладачів ЗВО, що прагнуть знайти нові підходи у своїй діяльності для підвищення активності та мотивації студентів зокрема та підвищення ефективності навчання в цілому.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи та публікації. Апробацію результатів кваліфікаційної роботи було частково представлено нами у наступних публікаціях:

– Naumov N., Cheberiachko Y., Pochepov V., Mamaikin O. Theoretical aspects of students' adaptive abilities development as the aspect of Labour Safety course

teaching. Education for achieving sustainable development. Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. P. 302–307;

– Чеберячко С.І., Гаврилова А.В., Почепов В.М., Дерюгін О.В., Мамайкін О.Р. Результати дослідження стану корпоративної культури та розвитку культури безпеки на виробництві та їх врахування при підготовці здобувачів освіти інженерних спеціальностей. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Спеціальний тематичний випуск, 2019, № 4, Книга 2, Том III (85). С. 316–325.

Логіка дослідження, його мета і завдання зумовили наступну **структуру кваліфікаційної роботи**: вступ, два розділи, що мають 6 підрозділів, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМАХ ОСВІТИ КРАЇН ЄС

1.1. Характерні особливості інтеграційного процесу у країнах ЄС

Якісно новим етапом інтернаціоналізації господарського та суспільно-політичного життя є інтеграція. Оскільки цей процес неоднозначний, визначення його, запропоновані вченими в різні роки, також істотно різняться, маючи, однак, спільну домінуючу. З одного боку, як відомо, «інтеграція – об'єднання в ціле якихось частин, елементів» [51, с. 77]. З іншого боку, «інтеграція економічна – форма інтернаціоналізації господарського життя, що виникла після другої світової війни, об'єктивний процес переплетення національних господарств і проведення узгодженої міждержавної економічної політики» [6].

Обидва ці визначення, охоплюючи далеко не всі сторони даного поняття, приймаються нами за основу при розгляді інтеграційних тенденцій в сучасному соціумі і, зокрема – в освіті.

Звернемося до поняття «соціальної інтеграції». Цей термін характеризує «сукупність процесів, завдяки яким відбувається зчеплення різномірних взаємодіючих елементів в соціальну спільність, ціле, систему, форми підтримки соціальними групами певну стабільність і рівноваги суспільних відносин; здатність соціальної системи або її частин до опору руйнівним факторам, до самозбереження перед лицем внутрішніх і зовнішніх напружень, труднощів, протиріч» [67, с. 32].

Соціальна інтеграція – це проблема загальної теорії соціокультурних систем, яка досліджує показники і умови об'єднання, мінімально необхідні для існування і нормального функціонування тієї чи іншої спільності. У

1950-х роках завдяки роботам Т. Парсонса соціальна інтеграція стала предметом пильного вивчення для західних соціологів. Соціальна інтеграція тісно пов'язана з іншими суспільними процесами, такими, як інкультурація, соціалізація і т.п. В якійсь мірі вона є і частиною, і результатом цих процесів. Як відзначають дослідники [30; 66], будь-яка соціальна інтеграція, а також і її протилежність – дезінтеграція, не повна і відносна, але певний її рівень є одним із системоутворюючих компонентів будь-якої суспільної системи. Численні визначення соціальної інтеграції, існуючі сьогодні, далеко не універсальні, так як охоплюють не всі сторони цього явища.

Нам представляється можливим виділити вісім основних, найбільш загальних напрямків економічної інтеграції, які знаходять своє продовження і в освіті:

1) Міжнародний поділ праці. Чим вище рівень економічного розвитку країни, тим більш нагальною необхідністю стає для неї участь в міжнародному поділі праці і в зовнішньоекономічних зв'язках. Розширення участі тієї чи іншої країни в міжнародному поділі праці і посилення її залежності від зовнішньоекономічних зв'язків об'єктивно визначаються сучасними тенденціями розвитку продуктивних сил. На думку П.С. Завьялова, міжнародний поділ праці – «це той «інтегратор», який утворив з окремих елементів всесвітню економічну систему – світове господарство» [43, с. 74]. Міжнародний поділ праці – об'єктивна основа міжнародного обміну товарами, послугами, знаннями, розвитку виробничого, торгового і науково-технічного співробітництва між країнами, незалежно від рівня їх економічного розвитку і державного устрою. Саме міжнародний поділ праці є найважливішою матеріальною передумовою налагодження продуктивного економічної взаємодії держав. Серед загальнолюдських спонукальних мотивів до участі в міжнародному поділі праці – необхідність вирішення глобальних проблем людства: від збереження екологічної рівноваги до подолання бідності.

2) Міжнародне переміщення виробничих і фінансових ресурсів. Воно може відбуватися у формі міжнародних кредитів або зарубіжних інвестицій. Цей процес забезпечує взаємопроникнення і залежність економічної діяльності в різних країнах. В останні десятиліття в світі відбувається переміщення великих фінансових потоків, мета якого – допомога країнам, що розвиваються в формуванні і вдосконаленні їх освітніх систем, які могли б стати частиною світового освітнього простору. Фінансування здійснюється за рахунок коштів, що виділяються Європейським Союзом (ЄС) і ЮНЕСКО. До таких міжнародних проектів відносяться: ЮНІТВІН / кафедри ЮНЕСКО (програма, розрахована на ефективну передачу знань та нових технологій), ЮНЕВОК (міжнародна програма з технічного та професійної освіти), ЄВРІКА (одна з програм ЄС, яка сприяє координації досліджень) і багато інших.

3) Поширення технологічного способу виробництва і, як наслідок, – інтернаціоналізація продуктивних сил. Поряд з виробничим співробітництвом і переміщенням виробничих ресурсів відбувається обмін технологічними знаннями, ноу-хау. Розвиток міжнародного обміну стимулює створення глобальної матеріальної, інформаційної та економічної інфраструктури. Провідна роль в цьому процесі належить технічній та вищій професійній освіті; створення технопарків, зростаюче значення транснаціональних корпорацій спонукають освітні системи країн і регіонів до обміну досвідом, зближенню і співпраці, а в ідеалі - до інтеграції у світове освітнє середовище.

4) Міжнародна спеціалізація і кооперація. Вони обумовлені неможливістю виробляти всі сучасні види продукції в оптимальних обсягах. Концентрація в окремих країнах промислових комплексів, що відносяться до певних галузей, дозволяє вкладати в них великі кошти і створювати великі підприємства в розрахунку на випуск продукції як для внутрішнього, так і для зовнішнього ринку. Міжнародна спеціалізація і кооперування дозволяють зосередити кваліфікованих фахівців, вищу школу, наукові центри

і матеріальну базу в тих галузях виробництва, на яких дана країна спеціалізується в світовому масштабі.

5) Міграція робочої сили. Переміщення трудових ресурсів через національні кордони стає все більш масовим, все нові і нові країни включаються в цю міграцію як «імпортерів» або «експортерів». Одночасно активізуються академічна мобільність, обмін викладачами та студентами між закладами різних країн, закордонні стажування, обмін методиками викладання і освітніми програмами.

6) Розширення і якісна зміна міжнародної торгівлі. Торгівля вже не обмежується короткостроковими угодами «товар – гроші»; вона перетворилася багато в чому на засіб обслуговування національних виробничих процесів, пов'язуючи їх в єдиний механізм.

7) Швидкий розвиток сфери послуг. Активне включення послуг у міжнародну діяльність поширює вплив інтернаціоналізації на ті сфери суспільного життя, які раніше майже не були залучені в міжнародне партнерство. Йдеться в тому числі і про освіту. Все більша кількість вищих навчальних закладів і спеціалізованих навчальних центрів пропонують користувачам комп'ютера в усьому світі послуги дистанційної освіти. Тим самим стираються кордони між освітніми просторами окремих держав, що дозволяє говорити про формування єдиного міжнародного освітнього простору.

8) Нарешті, все гостріші глобальні проблеми вимагають спільних зусиль світової спільноти: це, наприклад, охорона природи, освоєння світового океану, боротьба з тероризмом і т. п. У цих умовах ключовим завданням сучасних освітніх систем стає вироблення спільної стратегії дій, загальних пріоритетів і напрямків співробітництва для вирішення глобальних проблем [46, с. 81].

Всі перераховані вісім чинників є, з одного боку, передумовами інтеграції, її необхідними умовами, а з іншого – наслідками цього процесу.

Нарешті, вони можуть розглядатися і як прояви, характерні особливості інтеграційного процесу.

Діяльність транснаціональних корпорацій і наслідки технологічної революції підсилюють дію інтеграційних чинників господарському та суспільному житті в усьому світі. Оскільки сучасний інтеграційний процес - наслідок інтернаціоналізації світової економіки, головним його учасником вважають великий приватний капітал високорозвинених держав. Найбільш активно інтеграція розгортається в трьох регіонах: в Північній Америці, Західній Європі та в країнах Тихоокеанського басейну.

Чимало питань виникає сьогодні в зв'язку з розширенням впливу Світової організації торгівлі (СОТ) як в економіці, так і в більшості сфер життя суспільства, зокрема – у вищій освіті. З одного боку, зусилля СОТ можуть бути спрямовані на надання закладам вищої освіти (ЗВО) гарантій, пов'язаних із можливістю створення відділень в будь-якій країні; експорту програм; полегшення умов присудження ступенів і видачі сертифікатів, а також вкладення капіталів в закордонні навчальні заклади; найму викладачів для своїх зарубіжних філій; введення різних освітніх програм за допомогою дистанційних технологій і т.д.

З іншого боку, як можуть країни або університети зберегти свою академічну незалежність в умовах, коли у них практично відсутні можливості контролю над імпортом або експортом вищої освіти?

Як можна при цьому забезпечити умови акредитації або якісний контроль? Чи можна взагалі провести розмежування між некомерційною вищою освітою – «золотим стандартом», які існували протягом століть, – новим агресивним сектором, що працює заради прибутку?

Чи замінять заможні, зорієнтовані на прибуток транснаціональні університети інші ЗВО? Ф. Альтбах [28, с. 40] стверджує, що, якщо університети потраплять в сферу юрисдикції СОТ, автономія буде скомпрометована, а сучасна освіта і важлива дослідницька робота виявляться

підлеглими міжнародним угодам і бюрократичним приписами, і з цією думкою нам важко не погодитися.

Інтернаціоналізація господарського життя стала можливою значною мірою завдяки технічному прогресу в сфері телекомунікацій. Стрімко зростає обсяг інформаційного обміну між країнами і регіонами. Тим самим створюються серйозні передумови для активізації міжнародного співробітництва в освіті. З іншого боку, розмежування національних системи освіти вже не в змозі забезпечити потреби інтегрованої економіки в підготовці кадрів, а тому все активніше включаються у формування єдиного освітнього простору як на рівні регіонів, так і на світовому рівні.

1.2. Передумови інтеграційного потенціалу закладів освіти

Здатність вищої школи тієї чи іншої держави до інтеграції визначається безліччю економічних чинників. С. Арженовський наводить перелік основних економічних показників, які використовуються в США для оцінки стану вищої освіти в цілому [29, с. 20]. Вважаємо, що вони ж можуть бути використані і для аналізу інтеграційного потенціалу ЗВО, який безпосередньо залежить, крім інших факторів, від їх економічного становища:

1) Потенційний попит на вищу освіту: населення, робоча сила, валовий національний продукт.

2) Доходи: бюджети регіонів, федеральний бюджет, добровільні пожертвування на вищу освіту, доходи корпорацій, надходження від внесків ЗВО в банки.

3) Витрати: індекс цін для сфери вищої освіти, споживчий індекс цін, тенденції в заробітній платі викладачів ЗВО.

4) Здатність до оплати: дохід, заощадження, споживчий кредит, допомога студентам.

5) Результати вищої освіти: віддача від інвестицій у вищу освіту.

Дещо інший погляд на інтеграційний потенціал окремих ЗВО та ЗВО будь-якого регіону висловлюють Н.В. Пеліхов, М.Д. Розін, Ж.А. Туманова [60]. Вони пропонують набір показників, за якими можна судити про здатність університету (групи університетів) інтегруватися в загальносвітову систему вищої освіти. Аналіз діяльності ЗВО за такими критеріями дозволяє досить точно оцінити перспективи його входження у світове середовище. Ця схема оцінки інтеграційного потенціалу представляється нам вдалою, так як враховує цілий комплекс показників, не обмежуючись тільки економічним станом ЗВО:

- 1) Сформована в регіоні система підготовки фахівців з вищою освітою.
- 2) Сучасні потреби регіону у фахівцях з вищою освітою за різними спеціальностями.
- 3) Основні напрямки науково-технічних досліджень ЗВО.
- 4) Результати наукової роботи ЗВО.
- 5) Потреби економіки регіону в забезпеченні кваліфікованими працівниками.
- 6) Матеріально-технічна база університету.
- 7) Стан наукових шкіл регіону, в тому числі – університетських.
- 8) Система міжнародних зв'язків університету.
- 9) Інноваційний потенціал регіону.
- 10) Культурні, релігійні та соціальні особливості регіону, політичні устремління місцевої влади.
- 11) Етнічний склад населення регіону, студентів і викладачів.
- 12) Тенденція до регіоналізації в діяльності вищої школи регіону, участь в цьому процесі місцевих органів публічного управління.
- 13) Вплив соціокультурних і політичних чинників на розвиток зв'язків університету з його закордонними партнерами.
- 14) Сформовані міжнародні зв'язки регіону, участь закладів вищої освіти у цих контактах.
- 15) Фінансування міжнародних програм в регіоні.

16) Механізм просування на ринок нових технологій; наявність в регіоні технопарків (технополісів).

Очевидно, що далеко не всі університети мають достатню здатність до інтеграції в світову систему вищої освіти. Особливо це стосується країн Східної Європи і колишніх республік СРСР. Група експертів з СНД і Західної Європи [48] розробила ряд рекомендацій, спрямованих на підвищення інтеграційного потенціалу:

- пріоритетними дисциплінами у ЗВО повинні стати гуманітарні та суспільні науки, економіка, мови;
- підвищувати кваліфікацію співробітників університету, особливо адміністрації та молодих викладачів, а також наукових співробітників;
- брати активну участь у міжнародних проектах;
- забезпечити наявність досить якісної технічної та інформаційної бази навчального процесу.

Глобальні інформаційні системи і технології відкривають новий етап міжнародної кооперації у вирішенні стратегічних завдань світової освіти, серед яких: ліквідація неписьменності (базової і функціональної), реформування методик викладання, формування системи безперервного і дистанційної освіти. Необхідно відзначити, що доступ до освіти – одна зі складових доступу до знань в цілому. Освіта і наука сьогодні переживають період бурхливого розвитку, як якісного, так і кількісного, і потребують поширенні широкій мережі баз знань в загальносвітовому середовищі. У подібному становищі раніше перебував промисловий капітал, розвиток якого на певному етапі ускладнювався і гальмувався через відсутність, а потім - недостатню розвиненість мережі банків.

Сьогодні перед фахівцями стоїть завдання розробки необхідних апаратних і системних засобів, що забезпечують існування інформаційного поля. Важливо також сформулювати єдину методологію опису знань в універсальній формі, яка допоможе ефективному використанню накопичених знань різними користувачами в світовому інформаційному середовищі [37, с.

25]. Як уже зазначалося, інформація стала таким же основним ресурсом, як сировина і енергія. Від її поширення і використання безпосередньо залежить якість освіти і здатність освітньої системи тієї чи іншої держави інтегруватися в міжнародний освітній простір. Саме інформаційні ресурси стають національним надбанням держави та все виразніше впливають на його економічний потенціал. Обсяг і складність інформації, а разом з ними і зміни в освітніх системах неухильно наростають.

Істотним фактором, який забезпечив якісно новий рівень доступності освіти, стало створення технологій дистанційного навчання.

До недавнього часу в законодавстві України ніяк не були позначені відкрита освіта, дистанційна освіта, електронний підручник і т.п., що породжувало різні трактування цих понять. А. Попов пропонує термін «e-education», якому поки немає еквівалента в українській мові, розуміючи під ним різні форми дистанційної, відкритої освіти [52, с. 21].

Ми солідарні з В. Мясніковим, що трактує дистанційну освіту як особливу форму навчання, яка базується на переважно самостійному отриманні учнями необхідного обсягу і необхідної якості знань за професією і одночасно передбачає використання широкого спектру традиційних та нових інформаційних технологій [50, с. 183].

В офіційних документах Міністерства освіти і науки України мета дистанційного навчання позначена наступним чином: «надання навчання безпосередньо за місцем проживання або тимчасового перебування, можливості освоєння основних і (або) додаткових професійних освітніх програм вищої і середньої професійної освіти ... відповідно в освітніх установах вищої, середньої і додаткової професійної освіти» [54].

Історія дистанційного навчання в Європі, Азії та Африці сходить до кінця XIX століття [49]. За кілька десятиліть ця форма навчання пройшла складний шлях. Уже в 1890 році університет Квінсленда (Австралія) пропонував своїм слухачам отримати ступінь бакалавра заочно. Університети Нової Зеландії також практикують дистанційну форму навчання понад сто

років. Це пояснюється малонаселеністю великих районів країни і відсутністю в них навчальних закладів. Дистанційне навчання включено в Австралії в систему вищої освіти і є одним з найбільш високорозвинених у світі. У 1890-х роках окремі школи США пропонували навчальні курси, засновані на дистанційній формі навчання. У 20-х роках минулого століття Колумбійський університет зробив спробу ввести дистанційну освіту. У 30-х роках пропонувалося навчання по радіо, в 60-х роках – по телебаченню. Однак до кінця ХХ століття дистанційна освіта не користувалася великим попитом.

У 70-х роках в США з'явилися навчальні заклади, які працювали тільки на основі дистанційного навчання. У штаті Нью-Йорк був створений Regents College, а в Каліфорнії – California Coast University. У 1971 році у Великобританії відкрився «класичний» дистанційний ЗВО – Відкритий Університет (Open University). Найчисленніший контингент учнів у дистанційному ЗВО має університет Південної Африки UJSUSA: 200 000 чоловік з різних країн. Дипломи про дистанційну освіту визнаються в усьому світі [36, с. 20].

В Україні до заочного навчання за традицією ставилися скептично, однак ця форма освіти переживає настільки бурхливі зміни, що вони змушують переглянути укорінені уявлення про навчання поза стінами школи або університету. За даними зарубіжної статистики, більшість учнів в системі дистанційної освіти – люди старше 25 років, які хочуть продовжити освіту, не залишаючи основного місця роботи. Проте, така освіта підходить майже всім, а потреба у такій формі освіти постійно велика. Наприклад, в США, які мають у своєму розпорядженні 15 млн. університетських місць, продовжити освіту хотіли б 100 млн. осіб. Подібне співвідношення і в Китаї: 5 млн. на 80 млн. Саме дистанційна форма здатна в цій ситуації задовольнити потребу в освіті. У провідні університети і бізнес-школи з дистанційним навчанням ведеться жорсткий відбір абітурієнтів. У школи бізнесу Гарвард і Вортон (Wharton) приймають лише 13% абітурієнтів, в UCLA (University of

California, Los Angeles) і Стенфорд – всього 12% від числа тих, що подали заявки.

У США впровадження дистанційної освіти почалося зі зміни форми занять зі студентами очних відділень. В кінці 80-х років було відмічено, що студенти втрачають інтерес до лекцій навіть відомих професорів. Щоб підвищити його, в аудиторіях розмістили комп'ютери і перетворили їх у так звані «класи-студії» (studio-classes). Одним з перших це нововведення провів Rensselaer – політехнічний інститут штату Нью-Йорк. Незабаром більшість вступних курсів стали викладати таким чином. Заняття з найрізноманітніших предметів – фізика, математика, мови, музика - проходять у формі взаємодії «людина – комп'ютер» [31, с. 35].

В університеті Північної Кароліни на факультеті фізики знайшли ще один вид роботи з Інтернетом. В системі Web Assign (мережеві завдання) студенти отримують від професорів домашні завдання, до складу яких входять графіки, анімація і відео-фрагменти. Виконуючи завдання, студент повинен вибрати один із запропонованих алгоритмів рішення. Студент відсилає свою відповідь по електронній пошті, вона автоматично перевіряється і повертається студенту з відповідним коментарем. Студенти отримують більш об'ємні завдання, ніж раніше, і успішно їх виконують.

У 1991 році в Гарварді була розроблена програма, яка дозволила об'єднати в єдину мережу комп'ютери викладача і студента. Студент отримує завдання, виконує його і висилає свою відповідь викладачеві по мережевих каналах зв'язку [40, с. 125]. Одночасно він бачить на екрані вірні відповіді. Безперечні плюси такої системи дистанційного навчання – негайний зворотний зв'язок і можливість оперативно обмінюватися інформацією на будь-якій відстані. В останні роки ця методика набула поширення в багатьох навчальних закладах США і за його межами.

Нові технології знаходять широке застосування в навчанні інженерів і менеджерів. Ці спеціальності, за статистичними даними, користуються особливою популярністю серед іноземних студентів у закладах вищої освіти

США. Як відомо, саме в цих галузях інформація застаріває особливо швидко під впливом прогресу науки, а тому фахівцям регулярно потрібно проходити перепідготовку. Для цього вони вважають за краще не лекції в університеті, а курси, пропоновані системою дистанційного навчання. Програми для дистанційного навчання запропоновані десятками американських ЗВО, в тому числі і найпрестижнішими, такими, як Гарвард і Стенфорд. Раніше ці програми були доступні дуже обмеженому колу користувачів – мало хто міг дозволити собі взяти участь в теле- і відео-конференціях. Поява обладнання для аудіо- та відео-зв'язку через Інтернет зробило дистанційні навчальні програми більш доступними. Крім того, навчання через Інтернет оперативне і може бути пристосоване до потреб тієї чи іншої категорії користувачів.

1.3. Мовна політика в освітньому середовищі ЄС

Мова – один з невід'ємних елементів національної культури, самосвідомості, якій належить ключова роль в її утворенні.

У Європі поступово стираються державні кордони, ліквідуються митні бар'єри, але мовні кордони між країнами можуть виявитися вельми серйозною перешкодою на шляху об'єднання Європи, так як їх не можна скасувати «одним розчерком пера». Проблема посилюється, по-перше, тим, що ніде в світі ще не доводилося вирішувати її для такої великої групи високорозвинених країн; по-друге, всередині кожної держави-члена ЄС існують свої мовні труднощі, пов'язані з багатонаціональним етнічним складом, з великим числом іммігрантів і іншими проблемами. Навчання мовам грає пріоритетну роль в соціальному і духовному зближенні народів.

Канадський дослідник У. Маккей зауважує, що «політика навчання мовам невіддільна від місцевих, етнічних, культурних і національних цілей і від ступеня їх співмірності, виваженості та структурованості в системі держави. На одному полюсі – високоцентралізована держава, де пріоритет віддається науці і передовим технологіям з їх потребами в інженерах і

техніках; відповідно, її лінгвістична політика буде концентруватися на одній або декількох міжнародних мовах, які, ймовірно, відкриють найбільший доступ до подібного знання; на іншому полюсі, де переслідується мета збереження місцевих самодостатніх і стійких економік, мови, на яких ці економіки функціонують, можуть набувати привілейованого становище» [2].

Безсумнівно, будь-якою європейською мовою, будь то мова нечисленного народу або мова, якою розмовляють мільйони людей, – частина культурного багатства, що є в розпорядженні Європи, невід’ємна складова культурного різноманіття ЄС.

Однак, за класифікацією У. Маккея, ЄС, об’єднуючи високорозвинені держави, знаходиться скоріше на першому «полюсі», а тому потребує якусь загальноприйнятну мову. За свою багатовікову історію Європа неодноразово намагалася вирішити лінгвістичну проблему, звертаючись то до одної, то до іншої мови. В епоху Середньовіччя такою об’єднуючою мовою для певної частини європейського суспільства була латина. У XVIII столітті її місце зайняла французька мова, яка забезпечувала політичний, науковий і культурний діалог між народами Європи. Сьогодні все більшого поширення в країнах Європи отримує англійська мова.

Всього в світі налічується вже близько 1,5 млрд. осіб, які більш-менш вільно говорять англійською; майже в 90 країнах вона є або другою, або найбільш широко досліджуваною іноземною мовою [4, с. 33]. Цілком природно припустити, що, дійсно, «англійська мова – неминуче майбутнє Європи. Вона витісняє французьку та німецьку мови і стає найбільш поширеною мовою серед європейців» [3, с. 33].

Дослідник з Німеччини Т. Іклер, як і американські соціологи, вважає, що повсюдне поширення англійської мови – це єдиний на сьогоднішній день засіб для припинення «злосчасної конкурентної боротьби мов» [1, с. 220]. Подібні судження висловлені в доповіді, складеній групою фахівців для Економічної і соціальної Ради Європи. Американський лінгвіст У. Аммон також зазначає, що англійська мова набуває все більше міжнародних

функцій, в той час як можливості інших європейських мов у порівнянні з англійською мовою виявляються досить скромними [1, с. 220].

Втім, розповсюджений ареал англійської мови в Європі, а також поступове стирання лінгвістичних кордонів всередині ЄС далеко не всіма фахівцями сприймається як позитивне явище. В основі їх побоювань лежить переконання в тому, що мова народу – носій, охоронець і відображення його менталітету. Зростаючий вплив англійської мови, нав'язування (часом неусвідомлене) власне англійського менталітету веде до нівелювання національної самобутності. У той же час Р. Познер прогнозує в майбутньому встановлення «поліглотного діалогу» на основі еволюційного зближення мов [13]. Ідея мовної інтеграції близька і І. Борну, який, втім, наполягає на протидії англо-домінуючому впливу [13].

Мовна проблема в ЄС далека від вирішення. Питання зводиться до того, чи варто визнавати одну мову мовою спілкування в рамках ЄС або ж необхідно зберігати мовну поліфонію. Від відповіді на це питання залежить і розвиток інтеграційних тенденцій в освіті, однією з фундаментальних основ якого є мова. У роботах вітчизняних вчених [59] пропонується кілька варіантів вирішення мовної проблеми в новій Європі:

1) Вибір однієї з нині існуючих європейських мов в якості мови спілкування для всіх. Цей варіант навряд чи можна назвати прийнятним, так як поки не вироблено чітких критеріїв, за якими можна було б вибрати таку мову для об'єднаної Європи без розбіжностей між країнами-членами ЄС і не обмежувати таким чином права носіїв інших мов.

2) Вибір однієї з мертвих або штучних мов для спілкування в Європі. Такий варіант, на перший погляд, здається оптимальним, так як він «нейтральний» і тому не повинен вести до загострення націоналізму. Проблеми, пов'язані з цим варіантом мовної політики, полягають в іншому: – труднощі в освоєнні мови; – емоційний бар'єр, небажання людей користуватися чужою для них мовою; – вузька сфера функціонування мови (латинська, есперанто), особливо ускладнює її застосування в освіті.

3) Ще більш утопічною видається спроба зберегти мовну рівноправність всіх країн Європи на міждержавному рівні. Таким чином, передбачається, що кожен європеєць повинен знати (хоча б в мінімально необхідному для спілкування обсязі) мало не всі мови ЄС.

4) Найбільш реальний, на наш погляд, шлях вирішення проблеми, запропонований Р.Г. Котовим. Він полягає в тому, щоб «створити варіанти існуючих мов для полегшення спілкування в соціальній і технологічній сферах суспільства». Мова йде при цьому не про будь-які штучні мови, а про власне природні мови, тобто, про розробку їх спрощених варіантів (типу Basic English, Francais Fondamentale, Grunddeutsch) [59].

Що стосується сфери освіти, то використання таких розробок істотно розширює можливості для навчання студентів за кордоном, для обмінів ідеями, методиками і для узгодження термінології в освітніх стандартах держав. Освіта на основі таких спрощених мов набуває якісно іншого характеру, будується на міжкультуралізмі і повазі до всіх народів, що населяють Європу.

Освіта в дусі міжкультуралізму – один із пріоритетів соціальної політики ЄС. «Резолюція в області прав людини» № (78) 41, прийнята Комітетом міністрів Ради Європи в 1978 році, рекомендує країнам-членам ЄС подбати про те, щоб «освіта в галузі прав людини та основних свобод зайняла б належне місце в програмах навчання і підготовки, початкової і за місцем роботи, на всіх рівнях» [53, с. 75].

В «Спільній декларації щодо гармонізації європейської системи вищої освіти», прийнятої в Парижі в 1998 році, країнами-учасниками відзначено, що «відкритий європейський простір для вищої освіти несе в собі багате джерело перспектив, які враховують нашу різноманітність, але, з іншого боку, викликає необхідність застосування подальших зусиль щодо усунення бар'єрів і оновлення системи викладання і навчання, що сприятиме розвитку мобільності та тісної співпраці» [22].

Ця декларація поставила за мету гармонізацію європейської системи освіти, її узгодженості на рівні країн Європи. Ідеї Сорбонни були продовжені в Болонській декларації 1999 року, що мала вже більш чіткі цілі – конвергенцію освітніх систем європейських країн [8]. Було запропоновано:

1) Прийняття більш зручної в плані порівнянності системи чітких і сумірних ступенів (зокрема, за рахунок введення додатків до дипломів).

2) Прийняття і повсюдний перехід на дворівневу систему підготовки: бакалавр і магістр.

3) Введення системи кредитних навчальних (залікових) одиниць, що розглядаються в якості засобу підтримки мобільності студентів в Європі.

4) Усунення перешкод на шляху ефективної мобільності, доступ до всіх освітніх послуг; викладачі, науковці та адміністративний персонал можуть брати участь у загальноєвропейських дослідженнях і навчанні без шкоди для своїх прав.

5) Введення «європейського простору вищої освіти», в тому числі щодо змісту курсу навчання; європейське співробітництво повинно отримати розвиток в таких напрямках, як розробка критеріїв і методології оцінки якості викладання, створення програм і кооперація навчальних закладів, розробка схем мобільності та інтегрованих програм навчання і наукових досліджень.

Ця система заходів повинна була сприяти необхідній конвергенції і більшій прозорості кваліфікаційних структур в Європі з метою сумірності і конкурентоспроможності з американською освітою. Разом з тим зовсім не передбачалося пристосування європейської системи освіти до американської. Як висловився президент Асоціації європейських університетів Ерік Фромент, «в Європі має бути єдина вища освіта, інша, ніж в решті світу» [66, с. 39].

У 2001 році було прийнято Празьке комюніке, в якому підтверджувалася перспективність Болонської декларації для європейської

освіти. Болонська декларація була доповнена ідеєю безперервної освіти, аж до освіти протягом всього життя (life-long education).

Болонська декларація є одним з найбільш значущих документів в сфері інтеграції освіти для Об'єднаної Європи, а також залучення в цей процес європейських країн, які перебувають на периферії цього союзу. Її підписано сьогодні 32 країнами, що включають не тільки членів Європейського Союзу, а й Хорватію, Кіпр, Туреччину.

Один з найважливіших регламентуючих документів в галузі освіти – «Рекомендації щодо освіти в дусі взаєморозуміння між народами, співробітництва й миру, а також освіти, що стосується прав людини і основних свобод», прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 18-й сесії 19 листопада 1974 року [53]. Серед основних завдань, зазначених в Рекомендації, – «міжнародний аспект на всіх рівнях освіти, розуміння і повага всіх народів, усвідомлення зростаючої глобальної взаємозалежності, здатність вступати в діалог з іншими, усвідомлення своїх обов'язків по відношенню до іншого, розуміння необхідності міжнародної солідарності і співробітництва, готовність брати участь у вирішенні громадських, національних і світових проблем. ... Підготовка вчителів повинна включати підготовку їх до ролі, що відповідає цілям, а також можливості навчання за кордоном і міжнародних обмінів» [53, с. 78]. Реалізація цих цілей безпосередньо залежить від успіхів мовної політики, що проводиться країнами ЄС.

Одна з її складових – програма ЄС «Лінгва». Ця програма передбачає обов'язкове вивчення іноземної мови вже в початковій школі, а пізніше – і на рівні дошкільного навчання. Передбачається, що завдяки програмі «Лінгва» кожен громадянин ЄС, який закінчив школу, зможе вільно володіти двома іноземними мовами. Таке завдання передбачає зміну методики викладання: відмова від надлишкового заучування граматичних структур мови на користь оволодіння навичками живої розмовної мови.

Уряди країн-членів ЄС, міжнародні освітні організації, наукові та гуманітарні фонди надають виняткового значення проблемам лінгвістичного характеру в ЄС і вивчення іноземних мов. Дослідницькі проекти в освіті фінансуються, зокрема Міжнародною організацією з оцінки розвитку освіти (IAEP) та Міжнародною асоціацією з оцінки шкільної успішності (ГЕА). За підтримки цих організацій проводяться дві дослідницькі програми:

1. Оцінка того, наскільки успішно окремі держави адаптуються до зростання чисельності школярів і студентів, що навчаються нерідною мовою.

2. Оцінка того, наскільки професійно державні системи освіти та окремі навчальні заклади готують молодь до життя, навчання та роботи в полікультурному світі.

Розробляючи все нові підходи до вибору загальноєвропейських засобів спілкування, ЄС в останні роки звертається до своїх східних сусідів. Програма «Евролінгвауні», прийнята ЮНЕСКО спільно з ЄС, спрямована на допомогу вузам країн Центральної та Східної Європи в підвищенні ефективності вивчення іноземних мов. В рамках «Евролінгвауні» в Європі створюється мережа університетів із загальною філософією і методиками навчання, завдяки яким відбувається зближення національних освітніх систем країн-учасниць програми. Пріоритетні завдання «Евролінгвауні» такі:

- активізація обміну викладачами, молодими вченими, аспірантами і студентами між країнами Західної та Східної Європи;
- перепідготовка викладачів іноземних мов;
- розробка навчальних курсів з різних дисциплін для університетів країн Центральної і Східної Європи і викладання їх на одному або декількох європейських мовах;
- введення додаткових навчальних курсів з іноземної мови у всіх університетах, незалежно від профілю [26].

Аналогічні завдання вирішуються і міжнародною програмою ASPEKT, в рамках якої створена велика мережа навчальних закладів, що охоплює

більше 90 країн. Близько 30 тис. студентів щорічно удосконалюють свою лінгвістичну підготовку завдяки школам ASPEKT.

Як вважає А.І. Галаган, «розробники політики в галузі вищої освіти, високопоставлені офіційні особи в уряді і керівники вищих навчальних закладів починають усвідомлювати, що віддавати забуттю національні традиції в ході реформ так само небезпечно, як і ігнорувати досвід інших країн. Разом з тим освітні реформи виходять за рамки чисто національних проблем. реформи вищої освіти, як показує практика східноєвропейських країн, несуть на собі відбиток як регіонально-європейських, так і загальноєвропейських вимірювань» [35, с. 218].

Різні форми міжуніверситетського співробітництва зарекомендували себе як досить функціональний засіб швидкої передачі і поширення знань та інформації через університетські канали обмінів, а тому в останні два десятиліття вони перетворилися в найважливіший засіб допомоги окремим країнам в розвитку їх систем вищої освіти. В «Програмному документі щодо реформи і розвитку вищої освіти», прийнятому ЮНЕСКО в 1995 році, відзначається, що «сама пекуча потреба в розвитку міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти пов'язана з необхідністю повернути процес занепаду в країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених» [15]. У 1990-х роках процес інтернаціоналізації вищої освіти все більше ставав схильний до законів ринкової конкуренції: університети виявилися перед необхідністю виробляти комерційні підходи до міжнародної співпраці у вищій освіті, розглядати її в першу чергу як джерело додаткового фінансування на тлі мізерних бюджетних коштів.

Отже, поряд з регіонами, де інтеграційні процеси у вищій школі розвиваються більш-менш успішно (Західна Європа, Північна Америка), як і раніше великі території залишаються «інертними» по відношенню до загальносвітових тенденцій, в тому числі і до інтеграції. У багатьох країнах низький соціально-економічний рівень, політична нестабільність і невирішеність основних державних проблем не дозволяють приділяти

належну увагу розвитку освітніх систем. До цих країн належать деякі держави Азії, острівні держави Атлантичного і Тихого океанів, Африка на південь від Сахари за винятком ПАР.

Що стосується реінтеграційних тенденцій в освітньому просторі України, то в якості їх передумов слід зазначити збережені загальні культурні традиції і широке поширення на цій території української мови. Як позитивний чинник виступає близькість педагогічних, наукових, методичних та організаційних основ освітніх систем в країнах СНД. Разом з тим дезінтеграційні тенденції, що зачіпають так чи інакше всі сфери життя СНД, не можуть не впливати і на розвиток освітніх систем.

Висновки до розділу 1

Інтеграційні процеси в освіті, формування світового освітнього простору розвиваються в тісному взаємозв'язку з інтернаціоналізацією світової економіки. Її географічна структура останні десятиліття істотно змінилася. З «однополюсного» (європоцентричного) світ поступово трансформувалася в «біполярний» із центрами у Західній Європі та США, а сьогодні ми є свідками становлення «багатополюсної» цивілізації. Аналогічні тенденції простежуються і розвитку світового освітнього простору. Зокрема, сформувалися високоефективні системи освіти нових індустріальних країнах Південно-Східної Азії. За дуже обмежених природних ресурсів ці країни зробили стрімкий ривок у своєму соціально-економічному розвитку за рахунок посилення уваги до вдосконалення наукових і освітніх технологій. Їх приклад служить підтвердженням виняткової ролі знань за умов постіндустріальної цивілізації.

Відбувається глобалізація наукової та освітньої політики як відображення світового процесу інтернаціоналізації науки загалом. Встановлюються міжнародні зв'язки в освіті та науці у всіх галузях та на всіх рівнях. На основі проведеного аналізу ми можемо відзначити, що об'єднання зусиль у сфері науки та освіти є найефективнішим шляхом до вирішення глобальних криз, а міжнародний поділ праці може стати стимулом для розвитку телекомунікаційних технологій у світовій освіті, насамперед – дистанційної освіти.

У дослідженні встановлено, що глобальною передумовою реформ у сучасній освіті (і водночас їхньою метою) виступає зміна соціальної ролі знання. Разом з тим, існує ряд більш приватних, але тому не менш значущих внутрішньосистемних факторів, які активно сприяють інтернаціоналізації світової освіти: акцент на розвиток масової, а не елітарної освіти; гуманізація освіти; демократизація освіти; ступінь «відкритості» національних освітніх систем міжнародному співробітництву. У той самий час, у дослідженні

зазначається, що, поруч із передумовами до інтернаціоналізації освіти, у сучасному соціумі діють деякі чинники, які стримують цей процес. Зокрема, психологічні стереотипи, які є серйозною проблемою на шляху будь-яких інтеграційних процесів, особливо вони є болючими у сферах культури та освіти, оскільки безпосередньо зачіпають основи національної самосвідомості окремих народів. Тому інтеграція у світовій освіті, на наш погляд, має будуватися не лише на базі політичних рішень на національному та наднаціональному рівні, а й у межах глобалізації змісту освіти, поєднанні у ньому національних культурних та педагогічних традицій із загальнолюдськими цінностями. Крім цього, знадобиться час для того, щоб суспільство «звикло» до очевидних переваг інтегрованої політики, зокрема й у освіті. Не менш серйозною перешкодою на шляху до інтеграції в освіті виявляються відмінності в рівні соціально-економічного розвитку окремих країн та регіонів.

На нашу думку, Західна Європа є сьогодні найяскравішим прикладом регіонів-генераторів інтеграційних процесів освіти. Як інтегральні, і внутрішньосистемні причини цього процесу діють у регіоні найповніше. Маючи величезний економічний потенціал, розвинену соціальну інфраструктуру, спільність культурно-історичних традицій країн, що входять до неї, Західна Європа стала своєрідним осередком інтеграційних тенденцій, набагато випереджаючи за цим показником інші регіони. При цьому значення інтеграційних імпульсів зовсім не вичерпується територією самого європейського континенту. Досвід та імпульси інтернаціоналізації, що виходять звідти, позначаються і у взаємодії національних освітніх систем в інших регіонах. Європейські фонди, громадські організації та наднаціональні інститути – ініціатори великих регіональних та глобальних проектів у сфері освіти.

РОЗДІЛ 2

ПРОЕКТ «ТЮНІНГ» ЯК СПРОБА ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

2.1. Передумови запровадження проекту «Тюнінг»

У нинішніх дискусіях щодо вищої освіти центральне місце посіли концепції студентського та активного навчання, розвитку компетентності та результатів навчання. Це було зовсім інакше, коли Болонська декларація 1999 року була опублікована майже 20 років тому. Це документ, який започаткував процес реформування вищої освіти в Європі з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти відповідно до єдиного європейського економічного простору. На початку, Болонський процес зосереджувався на легкочитабельних та порівнянних ступенях, запровадженні двоциклової системи, встановленні кредитної системи та мобільності, співпраці у сфері забезпечення якості та просуванні європейських стандартів. Однією з причин цієї ініціативи в ній чітко згадується «сприяння працевлаштуванню європейських громадян», хоча документ обережно уникає прямого зв'язку з європейською економічною програмою. Натомість він визначає важливість для Європи знань «як незамінного чинника суспільного та людського зростання та як незамінного компонента для закріплення та збагачення європейського громадянства, здатного надати своїм громадянам необхідні компетенції для вирішення викликів нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до спільного суспільного та культурного простору» [20, с. 44].

Чотири роки потому на Конференції з питань подальших дій у Болонії, що відбулася у Берліні (2003 р.), європейські міністри освіти чіткіше підтвердили, що слід взяти до уваги висновки Європейських рад у Лісабоні

(2000 р.) та Барселоні (2002 р.), які мають на меті зробити Європу «найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, заснованою на знаннях у світі, здатною до сталого економічного зростання з кращими робочими місцями та більшою соціальною згуртованістю» [10]. Цілі запровадження двоциклової системи були сформульовані так: «розробити структуру порівнянних та сумісних кваліфікацій для їхніх систем вищої освіти, яка має прагнути описати кваліфікацію з точки зору навантаження, рівня, результатів навчання, компетенції та профіль» [17]. Перефразування тексту показує розвиток мислення про роль вищої освіти та зміст її програм навчання. На практиці це передбачало зміну парадигми з широкими наслідками.

Тут центральною є роль проекту Tuning, започаткованого у 2000-2001 роках. Чи це було засобом зрозуміти (нову) роль закладів вищої освіти у сучасному світі?

Наприкінці 20-го століття збігся ряд подій, які спровокували зміни щодо порядку денного вищої освіти в Європі. Економіка, яка вже перебувала у стані рецесії, ще більше сповільнилася внаслідок фінансово-економічної кризи в Східно-Азійській області у 1997 р. та кризи Рубеля у 1998 р., якій передувала криза в Мексиці 1995 р.

У 1996 р. Європейська Комісія заявила у Білій книзі про освіту та Навчання щодо тривалого безробіття, що продовжувало зростати, що призвело до поширення соціальної ізоляції, особливо серед молоді [65, с. 17]. Водночас масова вища освіта досягла свого піку в Європі. Як зазначав Пітер Скотт ще в 1995 році, цей розвиток масової освіти відбувався не ізольовано, а був пов'язаний з набагато ширшою трансформацією в природі суспільства та структурі економіки наприкінці 20-го століття, що вплинули на інтелектуальну культуру, а також на науку та техніку [66, с. 38].

Одночасно були досягнуті межі державних витрат на вищу освіту. Ефективність витрат, дієвість та підзвітність вищої освіти стали серйозними питаннями, і вони були пов'язані з механізмами забезпечення якості та (високими) показниками вибуття. На задньому плані, інформаційно-

комунікаційне суспільство, засноване на революційному розвитку нових технологій, розвивалося з величезною швидкістю. Інтернет був комерціалізований у 1995 році і став причиною використання електронної пошти та миттєвих повідомлень. Як наслідок – нові методи соціальних медіа, розроблені до кінця 1990-х років. Прозорість стала модним словом. Глобальне суспільство ще більше стимулювалося більш швидкими та дешевими перевезеннями, що сприяло інтернаціоналізації вищої освіти з точки зору персоналу, але, зокрема, мобільності студентів та розробки навчальних програм [62, с. 7].

Механізми останнього були розроблені з 1985 р. в рамках програми ERASMUS, зокрема, її європейської кредитної системи, що базується на навантаженні студентів замість годин роботи. Однак, кредитна система не буде достатньою відповіддю на суспільні виклики, описані вище, і не буде єдиним рішенням для (транс) національної мобільності студентів та співпраці між закладами вищої освіти за межами Європи [42, с. 61]. Було зроблено висновок, що акцент слід робити набагато більше на результатах навчального процесу, а також на накопиченні кредитів, причому набагато більше уваги слід приділяти переданим або загальним навичкам та компетенціям.

Було також визнано необхідним підкреслити роль закладів вищої освіти як основних внесків у добробут суспільства. Це відповідало описаній тенденції, згідно з якою заклади вищої освіти були змушені продемонструвати свою відповідальність та стійкість. Вважалося, що це має стосуватися не лише закладу вищої освіти, а й усіх запропонованих індивідуальних програм навчання.

Отже, проект «Tuning освітніх структур у Європі» був започаткований восени 2000 року, щоб сприяти підходом знизу вгору, щоб знайти відповідну відповідь на ці виклики. Проект мав запропонувати науковцям ключову роль у модернізації вищих навчальних структур, програм та кваліфікацій, щоб зробити їх більш відповідними потребам суспільства. Цей процес вимагатиме, щоб розробка «спільної мови» була зрозуміла всім основним

зацікавленим сторонам, ідентифікованим як науковці, студенти, випускники, (потенційні) роботодавці випускників, а також професійні організації. Усі ці групи мають бути залучені до процесу розробки навчальних планів та підвищення якості, в якому основна увага має бути зосереджена на диверсифікації навчальних програм шляхом профілактики та стимулювання гнучкості. Гнучкість, яку слід розуміти як надання студентам варіантів персоналізації своєї програми шляхом поєднання основних навчальних занять з незначними програмами, факультативними програмами та програмами мобільності.

2.2. «Тюнінг» - концепт і методологія

Намір «Тюнінгу» полягав, перш за все, у тому, щоб зосередитися на дослідних університетах та традиційних предметних областях, а не на більш прикладних дослідженнях чи мульти- та міждисциплінарних. Вони підуть пізніше. Аргумент полягав у тому, що коли ці традиційні дисципліни вдасться переконати прийняти поняття компетентностей та результатів навчання, інші підуть за ними. На засіданні проекту «Тюнінг» у травні 2001 р. багато вчених були скептичними [7, с. 453]. Зокрема, тому, що ініціатори підкреслили, що проект планує приділити особливу увагу загальним компетенціям або переданим навикам, окрім специфічних предметів.

Хоча ініціатори не були обізнані про обговорення «зміни парадигми», що відбуваються у США та Канаді, вони були добре поінформовані про європейські дискурси щодо компетенцій, викладання та навчання. Для них розвиток компетентності та зміна парадигми були тісно пов'язані. Досвід ECTS показав їм, що повне визнання періодів навчання чи навіть ступенів ніколи не відбудеться, якщо зосереджуватись на змісті знань [15].

Десять років інтенсивного досвіду роботи з ECTS як системою передачі даних довели, що між науковцями насправді можна розвинути довіру та впевненість, але порівняння курсу з курсом продовжувало бути дуже

сильним, оскільки шукали еквівалентні знання. Ініціатори Tuning також усвідомлювали, що університети дуже зосереджені на собі (і один на одному) замість того, щоб стежити за тим, що відбувається в суспільстві. Дослідження були замість результатів та орієнтовані на студентів.

Під час підготовки Tuning не відбулося серйозного обговорення щодо (домінуючих) освітніх рамок чи типологій, яких слід дотримуватися. Якщо б це вписувалося у будь-яку типологію, це був би цілісний багатовимірний або інтегративний підхід до моделей, що ґрунтуються на компетентностях, що дозволяє аналітичну концепцію компетенцій. Це сприятиме новій практиці викладання, навчання та оцінювання, включаючи проблемне навчання, проектне та командне навчання, а також активне та автономне навчання.

Також було зрозуміло, що підхід буде орієнтований на студентів, під цим розуміється підхід або система, яка підтримує розробку навчальних програм, які зосереджуються на досягненнях студентів, враховують пріоритети різних студентів та враховують їх навантаження (тобто робоче навантаження, можливе протягом тривалості навчальної програми). Тим самим сприяючи більшій участі студентів у виборі змісту, режиму, темпу та місця навчання [25].

Акцент у Tuning робиться на методології, яку слід застосувати; щоб виявити спільну мову між науковцями в міжнародному контексті, командна робота та консультації були визначені як ключові ознаки цього підходу та його успіху. Те, що було помічено, що теоретичний дискурс серед науковців про освітні рамки та типології та нові підходи щодо навчання, викладання та оцінювання мав дуже обмежений вплив на повсякденне життя у закладах вищої освіти. Викладачі університету, можливо, чули або навіть були знайомі з типологіями, такими як Бенджамін Блум, та теоріями, такими як Джон Біггс щодо навчання, але вони обмежувались відсутністю впливу на сам процес викладання та навчання [29, с. 21]. Іншими словами, пропаганда освітньої теорії та методологій, розроблених експертами, не призведе до зміни способу розробки та реалізації освітніх програм.

Натомість стратегія полягала у тому, щоб запропонувати прості підходи та рішення складних питань. Це, з одного боку, означало розробити можливу та переконливу методологію для модернізації програм вищого ступеня, а з іншого боку – розробити керівництво та прийнятні моделі, на яких можна було б будувати реформу індивідуальних програм навчання. Це вимагало б повного узгодження та серйозної прихильності великої кількості вчених, які могли б виступати однолітками у своїй предметній галузі.

Щоб визначити основу для змін, було визнано необхідним визначити загальні точки відліку. Ці опорні точки мали бути динамічними та забезпечувати різноманітність, автономність та гнучкість [38]. За будь-яку ціну Tuning хотів уникнути гармонізації визначення ступеня, оскільки це заважало б не лише особистісному розвитку, а й найбільше можливостям працевлаштування та мобільності студентів та випускників. Хоча вони можуть бути використані при встановленні стандартів для певної дисципліни, термін «стандарт» як такий уникався, щоб дати зрозуміти, що орієнтири, які слід розробити, не закріплені «в камені», тобто непорушні [33]. Ідея полягала в тому, щоб їх регулярно оновлювати, щоб відображати сучасні події та сучасний рівень дисципліни.

Таким чином, ця філософія передбачала вибір компетентнісного підходу як основи ініціативи Tuning. Такий вибір дозволив би відкрито обговорити те, що стало ядром дисципліни, а також її відношення та актуальність для суспільства як з точки зору результатів дослідження, так і типу студентів, які мають закінчити ЗВО [39, с. 12].

Відтак, акцент робився на зростаючій ролі загальних компетенцій або переданих навичок (підрозділяються на інструментальні, міжособистісні та системні), окрім компетенцій предметної сфери для динамічного суспільства XXI століття [9]. Хоча розмежування між загальною та предметною компетенціями було зроблено, з самого початку існувало повне усвідомлення того, що вони тісно пов'язані між собою. Це передбачало домовленість про те, що загальні компетенції не можуть бути серйозно розвинені та

застосовані без певної сфери знань і що – хоча вони називаються переданими навичками – на них впливає залучена предметна область. У деяких випадках загальні компетенції навіть розглядалися б як специфічні для предмета, якби вони були в основі предметної області [55]. Щоб проілюструвати цей момент: абстрактне мислення компетентності, аналіз та синтез в історії базується на інших теоретичних та методологічних рамках, ніж, наприклад, у фізиці чи математиці. Це також стосується – загалом – усних та письмових навичок, лідерства, роботи в команді, підприємницького духу тощо, оскільки кожна дисципліна має свою академічну культуру та парадигму [58].

У методологічному плані основна ідея «Тюнінгу» полягала в розробці – на основі узгоджених та спільних орієнтирів – так званих міжнаціональних рамок компетенцій для предметних областей [3, с. 342]. Для кожної з цих структур було визначено компетенції, була створена група мінімум з 12 до 15 міжнародних експертів (залежно від предметної галузі) для досягнення результатів, які будуть прийняті вченою спільнотою. Його члени були обрані з широкого кола країн і представляли модель своєї країни та заклад вищої освіти у своєму полі.

Процес розпочався із процесу картографування, щоб описати сферу діяльності та визначити сферу (сфери) працевлаштування, до якої готуються випускники (у широких термінах, якщо це необхідно), після чого відбулася консультація із зацікавленими сторонами. Щоб підготуватися до першого процесу консультацій щодо налаштування, різні групи разом склали спільний перелік загальних компетенцій [12]. Це призвело до переліку 30 загальних компетенцій для Європи. Цей перелік з часом переглядався, що означало, що компетенції були переформульовані та замінені. Проекти Тюнінгу в інших частинах світу складають власний узгоджений перелік загальних компетенцій.

Крім того, кожна дисциплінарна група спочатку в Європі, пізніше в інших регіонах світу розробила свій власний перелік так званих заяв про компетентність ключових предметів, які повинні «опрацьовувати предметну

область». Цей список містив у середньому 25 тверджень. Список був складений на основі зібрання ідей та очікувань щодо програм навчання в предметній галузі в результаті відкритого відображення та групового обговорення. На основі цього довгого списку було досягнуто консенсусу щодо короткого списку (ключові компетенції), який буде використаний для процесу консультацій [64, с. 108]. Оскільки основна увага приділялася компетенціям, які мають бути охоплені предметною областю в цілому, перший цикл – бакалавр та другий цикл – магістр не розрізнялися [57].

Щоб врахувати процес консультацій, кожен університет склав список відповідних роботодавців у своїй галузі, список випускників, які закінчили навчання протягом останніх 3-5 років, та список вчених, з якими слід проконсультуватися. У першому раунді європейських консультацій (2001-2002 рр.) жодного студента не було опитано. Проект Tuning America-Latina прийняв рішення у 2004 році залучити також студентів останніх років навчання. З тих пір це стандартна процедура. Після завершення процесу консультацій його результати були проаналізовані залученою групою з різних предметних областей. Це призвело до переосмислення первинних списків компетенцій щодо конкретних предметів [18, с. 75].

Наступним кроком у цьому процесі було розроблення академічних та професійних основ для кожного з циклів, бажано сформульованих як дескриптори, та досягнення консенсусу щодо найважливіших компетентностей для кожного з них, поєднуючи як спільне для академічного визнання, так і те, що відрізняється (специфічні особливості).

В рамках проекту Tuning America Latina 2 (2011-2013 рр.) ідеї щодо розвитку рамок компетенцій були далі уточнені та поглиблені шляхом введення концепції «мета профілів». Орієнтири та метапрофілі мають на меті виявити та описати ядро (елементи) дисципліни / предметної області. Однак метапрофільний підхід дещо інший. Хоча в первинному підході основна увага приділяється виявленню основних або ключових компетенцій, як загальних, так і предметних, у другому підході основна увага зосереджується

на кластеризації загальних та предметних специфічних компетенцій для отримання так званих метакомпетенцій [41, с. 95].

Тоді взаємопов'язані групи метакомпетенцій служать основою для визначення метапрофілю (рамки компетенцій), який відображає сутність дисципліни в більш загальних рисах. Коли метапрофіль вирішується, його можна використовувати як основу для побудови індивідуальних програм навчання. Цей підхід був успішно використаний як публікація «Тюнінг» «Метаперсональні файли» [45, с. 62]. Цей новий метод, який був і застосовується пізніше в проектах Tuning в інших регіонах світу, таких як Україна, Африка, Центральна Азія, Південно-Східна Азія та Індія, пропонує нам більш складний шлях уперед, оскільки існуючий план збирання довгого переліку компетенцій, а потім зведення його до найважливіших, не має достатньої структури.

Для групування компетенцій було розроблено два основних підходи. По-перше, об'єднати найбільш пов'язані компетенції у можливу кількість груп, мінімум від п'яти до максимум восьми. Після цього для кожної групи вирішується етикетка, яка найкращим чином відображає її зміст та мету. Однак також можна працювати і навпаки, визначаючи мітки для першої групи, а потім використовуючи їх як основу для групування компетенцій. Кожна група або метакомпетентність міститиме суміш загальних та предметних специфічних складнощів. Це повністю відповідає філософії Тюнінгу, яка вимагає, щоб вони розроблялися разом.

У Тюнінгу методологічні та теоретичні міркування від самого початку відігравали центральну роль, як щодо його філософії управління, структури та підходу, так і щодо основи, необхідної для організації діяльності, щоб гарантувати очікувані результати [29, с. 296].

Було добре зрозуміло, що розпочатий проект мав би вирішити низку серйозних проблем. Як позиціонувати проект на низовому рівні в ширшому контексті Болонського процесу? Які рівні прийняття рішень слід виділити та

залучити? Яка була б найкраща стратегія для прийняття та підтримки з боку різних рівнів управління?

Передбачалося, що управління вищою освітою не обмежувалося лише урядами щодо політики та вищими навчальними закладами щодо впровадження. Уряди багатьох країн мали слово у процесі імплементації, тоді як керівництво університету змогло, наприклад, за допомогою конференцій ректорів, впливати на формування політики на національному рівні. Маючи досвід ECTS, також було повністю усвідомлено роль Європейської Комісії та двох конференцій ректорів Асоціації Європейських університетів (EUA) [17].

Працюючи в контексті закладів вищої освіти, ініціатори Тюнінгу усвідомили, що прийняття рішень в університетах, що передбачає всі види професіоналів, є складним процесом і не обмежується центральним рівнем управління. Була повна обізнаність щодо відносно незалежних посад шкіл/факультетів/деканів щодо організації освіти, а також про роль департаментів та їх академічного персоналу для реального процесу впровадження. В результаті вважалося найкращим виділити три рівні управління у закладі вищої освіти.

Хоча відповідні теоретичні концепції як управління процесом, так і зближення політики залучених країн, не досягли стадії надійних рамок, під час запуску Tuning ініціатива Tuning базувала свій підхід на порівняних поняттях. З самого початку повідомлення Тюнінгу полягало в тому, що реальні реформи не можуть пройти успішно без повної участі підтримуючої вищої освіти та викладачів. Завоювання сердець та умів вважалося умовою реформ. В рамках своєї стратегії Тюнінг розробив власну багаторівневу/багатоакторну модель управління, яка на той час не була чітко викладена, але діяла у свідомості ініціаторів, які відповідно керувалися впровадженням Тюнінгу [16]. Це було вперше пояснено у Довідковому посібнику з питань якості, результативності та відповідальності у вищій

освіті, опублікованому в середині 2018 р. Модель управління Tuning див. Рис. 2.1.

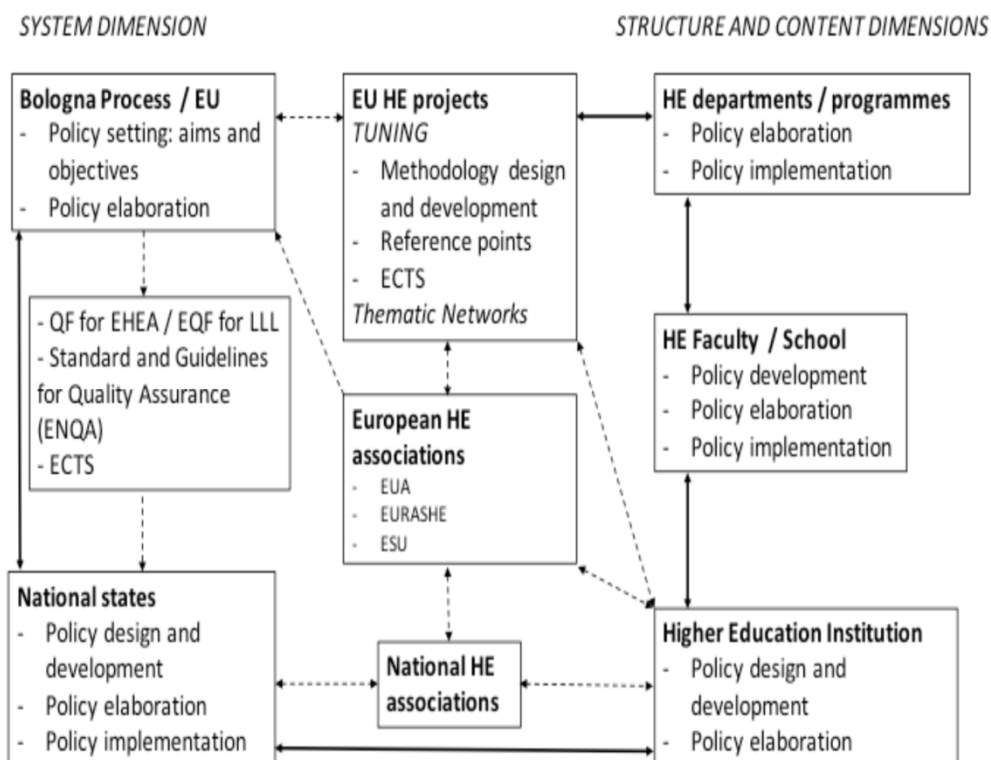


Рис. 2.1. Модель управління Tuning

Модель розрізняє п'ять рівнів формування, розроблення та впровадження політики, які пов'язані між собою:

- міжнародний рівень (Болонський процес / ЄС);
- національний рівень (уряди / конференції ректорів);
- центральний рівень управління вищою освітою;
- факультет / рівень школи;
- рівень програми відділу / ступеня (академічний та допоміжний персонал плюс студенти).

Відносини між цими п'ятьма рівнями не є ієрархічними, а отже, відповідають як концепціям багаторівневого / багатостороннього управління, так і історичному інституціоналізму. Модель складається з двох пов'язаних стовпів, які діють поруч один з одним у послідовності [16].

Центральним у лівому стовпі (системний вимір) є співвідношення між європейським рівнем, в якому розрізняють два типи суб'єктів: Болонську групу подальших дій (BFUG), що представляє Болонські країни та Європейську Комісію, та окрему особу – загальнонаціональні утворення. У правій опорі (структура та змістовий вимір) виділяються три суб'єкти: центральне керівництво закладами вищої освіти, середній рівень, який є факультетами чи школами, та базовий рівень, академічний персонал, відповідальний за проведення навчання програми [14].

Це розмежування відображає реальність у переважній більшості закладів вищої освіти, де середній та базовий рівні діють більш-менш автономно від центрального рівня. Хоча офіційно існує ієрархія між трьома ідентифікованими рівнями, насправді вони дуже взаємозалежні. Це пояснюється тим, що зокрема загальноосвітні та заклади вищої освіти мають широкий спектр досить різних дисциплін зі своїми особливостями. Модель показує, що між державною владою та (центральним) рівнем закладів вищої освіти передбачаються офіційні відносини.

Щодо розробки та розвитку політики, національні асоціації університетів (наприклад, конференції ректорів) відіграють важливу роль. Ці асоціації також діють як контактні пункти для європейських асоціацій закладів вищої освіти, які на практиці є організаціями-членами [21, с. 18]. Ці європейські асоціації відіграють роль у BFUG як консультативна особа. В основному через проекти вони також підтримують відносини з (Генеральними директоратами) Європейської Комісії. Тюнінг сприймав як національні, так і європейські університетські асоціації як важливі організації у їхньому ставленні до європейських та національних закладів вищої освіти.

Модель показує зв'язок між рівнем предметної області та ЄС. Це було реалізовано через програми СОКРАТ, а пізніше – програми дій ЄС з навчання протягом усього життя [21, с. 18]. Починаючи з 2000 року ЄС також зберігав прямі стосунки з групою предметних областей /

дисциплінарним рівнем як за допомогою Тюнінгу, так і за тематичними мережевими програмами.

З кожним із рівнів моделі пов'язані типи очікуваної політики, починаючи від встановлення політики (Європа) і закінчуючи її впровадженням, до проектування та розробки та опрацювання. Кожен суб'єкт господарювання має свою власну суміш. Дві рамки пропонують означення основних інструментів, які вважаються центральними для процесу реформ. На європейському рівні ці (основні інструменти) є загальними дескрипторами для різних циклів та Стандартом та Методичними вказівками щодо забезпечення якості, а також ECTS та на рівні дипломної програми. Інструменти Tuning – методологія модернізації програм вищої освіти та орієнтири для предметних областей. В якості завдання Tuning також включено ECTS, оскільки, як зазначалося вище, Tuning перетворив систему передачі в систему передачі та накопичення [11].

Згідно з Тюнінгом, заклади вищої освіти є ключовим моментом у процесі модернізації вищої освіти. З одного боку, вони повинні житись завдяки втручанням президентів / ректорів / директорів закладів вищої освіти у дуже значній мірі у процес вироблення політики на національному та міжнародному рівнях, пропонуючи введення, але також показуючи його обмеження. З іншого боку, вони відіграють центральну роль у процесі імплементації, хоча відповідно до теорії багаторівневості / багатофакторності, це багато в чому залежить від деканів / директорів на рівні факультетів / шкіл та провідних викладачів у відомстві.

Три рівні вищої освіти, що визначені в моделі, також стосуються відповідних зацікавлених сторін у процесі реформування: роботодавців та організацій роботодавців, професійних організацій, випускників, академічних спільнот та студентів [19]. Це можна уявити так (Рис. 2.2.):

Actors Reform Process in HE

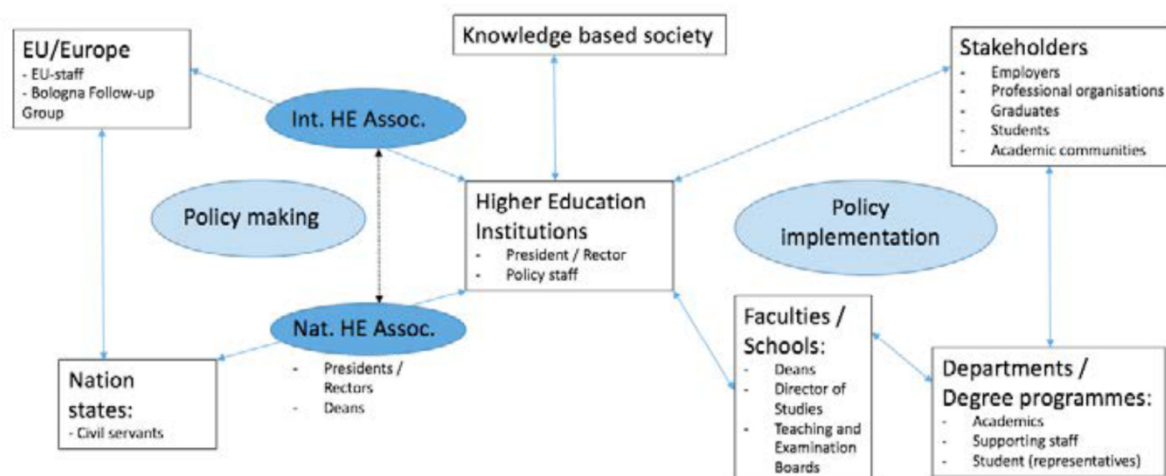


Рис. 2.2. Модель акторів Tuning

Хоча це була модель, яку мали на увазі ініціатори налаштування, на практиці Болонський процес не діяв так. З комюніке можна зрозуміти, що зв'язок між формуванням політики та її реалізацією не був сприйнятий достатньо серйозно. Складається враження, що національні державні службовці недооцінили неоднорідність сектора вищої освіти як дуже особливе «політичне поле», в якому домінують «слони», тобто професіонали високого рівня з досить незалежним мисленням. Якою б не була причина, заклади вищої освіти не брали безпосередньої участі у процесі вироблення політики. Це мало певну відмову у впровадженні Болонських реформ на інституційному рівні та розвитку внутрішньої інституційної культури якості, яка дозволила б взяти на себе повну відповідальність з точки зору якості та актуальність.

Ініціатори Tuning також добре усвідомлювали чутливість таких концепцій, як гармонізація та стандартизація, не тільки серед політиків, а й серед науковців. Для багатьох колег навіть термін навернення сприймався з великою підозрою, тому що академічна свобода може бути поставлена на карту [5, с. 259]. Це сприйняття підживлювалося культурними відмінностями

та різноманітністю освітніх моделей навчання в Європі. ECTS показав, що для того, щоб співпраця змінилася, необхідною умовою є створення довіри та впевненості, а також узгоджена спільна мова (словниковий запас). У разі Tuning цю мову слід розуміти не лише науковому світу, а й зацікавленим сторонам, таким як роботодавці та професійні організації.

Під час розробки первинного проекту пропозиції «гармонізація» систем (головна відповідальність урядів), що ґрунтується на двох циклах, та «зближення» структур (головна відповідальність сектора вищої освіти) брали за основу відправлення.

Як було сказано вище, у кінцевій пропозиції цій ідеї вже було надано поворот, запровадивши поняття «налаштування» для реформи програм вищої освіти. Це виявилось фундаментальним рішенням, що відображає уявлення про те, що процес модернізації не повинен призводити до обмеження свободи закладів вищої освіти та їх наукового колективу організовувати власні програми. Дійсно, мелодія стала символом підходу Tuning, відображеного в його логотипі. Він був розроблений Хосепом М. Тріасом, який розробив логотип Олімпійських ігор у Барселоні 1992 року. Центральним у дизайні став багаторядковий та чотириколірний U у слові «Тюнінг». В якості фону для логотипу було обрано «європейський темно-синій» [23, с. 331].

«U» має означати «університет», «універсал» та «союз», а також відкритий, скоординований та гнучкий, а через грайливий чотириколірний дизайн U-динамічність. Вибір дизайнера був пояснений на нараді в будівлі ЄС Карла Великого в Брюсселі. Назва Tuning була обрана з точки зору музичної настройки з урахуванням виконання оркестрів, а не плавного ходу двигунів автомобілів. Його концепція була добре зрозуміла і пояснена наступними роками пізніше Кліффордом Адельманом: «Усі закінчуються тими самими музичними колективами, діапазоном часових підписів, тимчасовими командами, системою позначень. Потім співають усі програми з однієї

дисципліни в тому ж ключі інженерія а-мінор, історія, бізнес, але не обов'язково співати ту саму мелодійну лінію» [3, с. 362].

Цікаво відзначити, що порівнянна аналогія була проведена французами. Міністр Аллегре, пояснюючи свою ініціативу Сорбонни, порівнюючи Європу з оркестром, де різні музиканти, граючи на різних інструментах і використовуючи різні партитури, зуміли створити гармонію. Порівняння, зроблене Аллегре, виявилось менш точним, ніж він міг сподіватися або очікувати.

Вибір п'яти дисциплінарних полів для залучення до проекту Tuning був предметом серйозного обговорення між Комісією та ініціаторами. Було досягнуто згоди щодо залучення традиційних та усталених дисциплін, щоб не ускладнювати визначення компетентностей чи результатів навчання (термінологія ще не була точно визначена) на кожному полі на цьому початковому етапі. Комісія мала інтерес залучити поля, які не охоплюються першим вибором тематичних мережевих програм (ТНП), мета яких частково перетинається з метою Тюнінгу. Будучи настільки близькими до порядку денного Тюнінгу, ТНП з хімії та фізики вирішили приєднатися до проекту як шосту та сьому групи з тематичних напрямків «Тюнінг» та назвати «групи синергії» [12].

Вартість їх участі покривалася за рахунок гранту ТНП.

Всі особи, залучені до проекту, вважали за розумне охопити різні академічні сектори чи сфери діяльності. Це призвело до вибору бізнес-досліджень та освітніх наук, що представляють суспільні науки, історію (єдиною групою предметних областей Tuning, яка також є ТНП), що представляє гуманітарні та геологічні та математичні науки, що представляють природничі науки. Звісно, було зрозуміло, що Тюнінг діятиме в рамках «існуючих дисциплінарних силосів», як сформулював це американський академік Пол Л. Гастон у своїй книзі «Виклик Болоньї», а не ставить під сумнів релевантність чітко визначених дисциплін для епохи, коли

знання є багатогранними, асоціативними і не тільки багатодисциплінарними, але і трансдисциплінарними [1].

Усвідомлюючи динаміку дисциплін, щоб зробити Тюнінг можливим, умовою було те, що обрані дисципліни пропонуються в кожній країні-члені ЄС, під схожою назвою. Сказавши це, було зроблено вибір не використовувати поняття «дисципліна», а натомість поняття «предметна область» (як у ECTS), щоб дати ширший відтінок. Під час картографування академічних полів, які беруть участь у Внутрішньому колі, було доведено, що зроблено правильний вибір, що дозволяє змінювати низку варіацій, особливо помітних у магістерських програмах.

2.3. Особливості приєднання освітнього простору України до проекту «Тюнінг»

Залучення до виконання проекту не тільки європейських країн, а й відповідно, України, розглядалося як перший крок у поширенні підходу Tuning на рівні предметної області. Керівники проекту зробили все можливе, щоб підтримувати тісний контакт з іншими учасниками освітнього простору для вироблення стратегії розвитку, щоб зробити свою діяльність відомою. Про це свідчить і список доповідачів на публічних конференціях запуску та закриття перших трьох етапів проекту. Протягом багатьох років перед аудиторією Tuning виступили два єврокомісари з питань освіти і культури Вівіан А. Редінг і Ян Фігель, а також Девід Койн і його наступник Девід Вайт на посаді директорів з освіти Барбара Нолан (керівник відділу вищої освіти Erasmus) і політичні офіцери Пітер ван дер Хйден, Крістіан Таух і Джулі Фіонда. Але доповідачами були також члени Болонської групи, які представляють національні органи влади: Герман Мюллер-Зольгер, голова німецького Міністерства освіти та Підготовчої групи до конференції міністрів у Берліні (2003 р.); Ян МакКенна, голова ірландського Міністерства освіти і BFUG у першій половині 2004 р.; Жермен Донделінгер, голова

Міністерства освіти Люксембургу та VFUG у першій половині 2005 р.; Пер Ніборг, голова Міністерства освіти Норвегії та глава Секретаріату Конференції міністрів у Бергені та Могенс Берг, голова Міністерства освіти Швеції та Болонської робочої групи з кваліфікаційних рамок Європейського простору вищої освіти [24, с. 28]. Крім того, представники EUA, президент Ерік Фромент і генеральний секретар Леслі Вілсон запропонували ключові зауваження на декількох конференціях Tuning.

Представники EURASHE, ESIB/ESU, ENQA, Спільної ініціативи з якості, ENIC-NARIC та EUROCADRES (роботодавці) брали участь у фінальних засіданнях, зокрема, присвячених аспектам перевірки та поширення своєї роботи. Однак слід зазначити, що дві основні конференції з розповсюдження інформації були оголошені на веб-сайті ENEA Болонської наступної групи та організовані за повної підтримки Міністерства освіти Фламандії, яке також запропонувало необхідні конференц-зали. Обидві конференції також були внесені EUA на власний веб-сайт. Контакти на національному рівні, а це стосується національних міністерств і, власне, конференції ректорів, включаючи конференції деканів, були залишені окремим учасникам проекту. Для професійних організацій було інакше – у цих випадках відносини організовувалися та підтримувалися координаторами груп предметних областей [34, с. 90].

Посилання на розповсюдження інформації щодо проекту можна знайти в брошурах з предметної області. Прикладами в цьому відношенні є Асоціація європейських досліджень Європейської спільноти (ECSA) та Європейське математичне товариство. Іншим хорошим прикладом є медсестринство, яке працювало у тісній співпраці з організаціями зацікавлених сторін, щоб визначити результати навчання, йдеться про такі організації, як Європейська федерація асоціацій медсестер (EFN), Європейська рада регуляторів медсестер (FEPI) та Європейська федерація медсестер [48].

Варто також згадати про інтерес до США. Американська Національна рада державних рад медсестер підготувала звіт (2010), у якому було оцінено 47 компетенцій медсестринської освіти. Вже у 2006 році EFN з європейським мандатом та Міжнародна рада медсестер (ICN) із глобальним мандатом разом підготували спільну заяву про «Болонську угоду та проект Tuning: кроки для медсестри». У Великобританії компетенції Tuning були включені в переглянуті Стандарти медсестринської освіти перед реєстрацією (2010). Найпершою конференцією, призначеною для ширшої аудиторії, на якій були представлені попередні результати, була та, яка відбулася у великому театрі будівлі Європейської Комісії Карла Великого в середині червня 2006 року. Це була комбінована заключна конференція третьої фази проекту Tuning Europe та першого етапу проекту Tuning Latin America, який був офіційно запусканий в жовтні 2004 р. Конференція отримала назву: «Оформлення навчальної реформи. Результати навчання та компетенції у вищій освіті», у якій взяли участь 429 учасників [47, с. 4].

Як продовження, Tuning IV (2007-2009) був присвячений валідації документів, розроблених протягом перших трьох етапів, а також подальшому поширенню результатів проекту. Вважалося, що важливим є підтвердження як підходу Tuning для модернізації освітніх програм, так і контрольних документів [61]. З цією метою були створені валідаційні панелі, до складу яких входили відомі експерти для кожної предметної області. Члени були запропоновані групами, але вони запевняли, що вони не мають жодних стосунків з проектами Tuning, щоб гарантувати їхню відкритість. Кожна група містила від 8 до 11 членів, у тому числі у половину учасників склали студенти. Формат проведення таких заходів був у формі роздумів між членами групи та членами групи з предметної області на основі набору фіксованих запитань, що охоплюють усі компетенції, включені в документ, підготовлений кожною групою.

У 2007 році Tuning організував три одноденні конференції з перевірки, які охоплювали чотири академічні галузі: природничі науки, гуманітарні

науки, соціальні науки та охорона здоров'я. Окрім дев'яти основних груп Tuning, документально були підтверджені наступні напрямки: гуманітарна діяльність, мистецтво (танець і театр), дизайн, музика, архітектура, медицина, фізіотерапія та трудотерапія. Буклети «Опорні точки» з цих галузей були опубліковані в період 2008-2011 років. У лютому 2010 року гендерні дослідження дотримувалися тієї ж процедури. Брошури «Інші референти» були опубліковані в наступні роки, не проходячи процесу підтвердження, йдеться про такі напрями, як лінгвістика (порівняльна), література, мистецтвознавство, теологія та релігієзнавство, а також психологія, що отримала повну підтримку Європейської федерації психологів.

Багато освітніх закладів виробляли власний матеріал Tuning. Хорошим прикладом у цьому відношенні є публікація «Узгодження загальних, специфічних і мовних навичок у дисципліні «Електротехніка та інформаційна інженерія. Застосування підходу Tuning» – детальний документ на 188 сторінках.

Веб-сайт Tuning Europe пропонує результати проектів для приблизно 38 різних предметних областей. Починаючи з громадських слухань, які відбулися в Брюсселі 20 лютого 2002 р. під назвою «Університети та вища освіта в країнах Європейського Союзу та інших країнах. Визнання ступенів, мобільність та проблеми конвергенції: європейський досвід на користь спільного простору для вищої освіти», ініціатори проекту з часом виступали з ключовими зауваженнями [63, с. 40]. Також Tuning поширювався за допомогою публікацій у інформаційних бюлетенях, журналах та інших академічних виданнях.

У 2007 році було опубліковано англійське видання – «Внесок університетів у Болонський процес» в загальному накладі понад 15 000 примірників і широко розповсюджувалося.

Буклет був також перекладений та виданий французькою, німецькою, італійською, іспанською, російською, польською, японською, албанською,

хорватською, грузинською, литовською, македонською, сербською та українською мовами. Весь створений матеріал також був доступний на веб-сайті Tuning Educational Structures in Europe, а пізніше на веб-сайті Міжнародної академії тюнінгу. З моменту його запуску до веб-сайту часто зверталися. У січні 2009 року, коли завершилися всі етапи проекту Tuning, його відвідали майже 2,4 мільйона відвідувачів. У середині 2015 року веб-сайт мав понад 4,5 мільйона переглядів, коли з технічних міркувань та причин безпеки веб-сайт більше не міг оновлюватися.

Як було сказано, Tuning організував дві широкомасштабні конференції з розповсюдження інформації у першій половині 2008 року. Перша мала назву «Навантаження студентів і результати навчання: ключові компоненти для (пере)проектування ступеневих програм». Він охоплював 12 інтерактивних семінарів для обговорення наступних тем: «Кредити ECTS для навчання протягом усього життя», «Розрахунок та вимірювання навантаження студентів», «ECTS: ключовий елемент у якісних програмах», «Зв'язок між результатами навчання та навантаженням студентів», «Кредити ECTS та результати навчання в програмах третього циклу», «Транснаціональні програми, засновані на результатах навчання та кредитах ECTS», «Підхід до результатів навчання – компетентності та вимірювання якості академічної успішності», «Розрахунок кредитів за програмами: модульний та немодулярні програми», «Використання моделі Tuning для підготовки програми ступеня», «Використання моделі Tuning для підготовки блоку курсу», «Рінві ECTS» і, нарешті, «ECTS та стажування» [32, с. 208]. Для кожного семінару було підготовлено короткий звіт, який містив ключові питання, підсумок дискусій та зроблені висновки.

Друга конференція, організована через кілька місяців, також відбулася в приміщенні фламандського уряду, мала назву «Навчання на основі компетентностей: підхід до майбутнього?». Формат відрізнявся від першої конференції з поширення інформації. Семінари-практикуми були організовані за тематикою, охоплюючи дев'ять основних напрямків Tuning, а

також будівництво, музику та трудотерапію, плюс один семінар, не пов'язаний з конкретною предметною областю. Усі семінари були засновані на фіксованому форматі чотирьох послідовних сесій, що охоплювали перші лінії Tuning. Зі списку учасників можна дізнатися, що семінари відвідували як члени основної групи Tuning, так і не-Tuning (учасники з України).

У 2009 році робота Tuning отримала визнання в Комюніке Левен-ла-Нев: «Академіки, відомі співпрацею зі студентами та роботодавцями, продовжать розвивати результати навчання та міжнародні орієнтири для все більшої кількості предметних областей. Ми просимо вищі навчальні заклади приділяти особливу увагу покращенню якості викладання їхніх навчальних програм на всіх рівнях» [30, с. 51]. У тому ж Комюніке міністри визнають, що ринки праці все більше покладаються на «вищий рівень кваліфікації та багатогранні компетенції», а також саме тому вони закріплюють, що «вища освіта має забезпечувати студентів передовими знаннями, навичками та компетенціями, які їм необхідні протягом професійного життя» [30, с. 51].

На той час було надто рано судити, чи ефективен підхід Tuning. Через два роки, у 2011 році, було розпочато дослідження, яке мало б більше розповісти, чи насправді відбувалася запланована модернізація навчання. Перші роки були використані для розробки надійних інструментів оцінки, а наступні роки для впровадження їх на практиці. Результати були представлені на початку 2016 року у Європейській Комісії та опубліковані в документі – «A Long Way To Go. Дослідження щодо впровадження підходу на основі результатів навчання в ЄС» [6].

Tuning продовжив свою діяльність у Європі з двома проектами галузевих рамок кваліфікацій, одним для соціальних наук (2008-2010) та іншим для мистецтва та гуманітарних наук (HUMART) (2010-2012).

Сьогодні Україна, на шляху до європейських цінностей та виявивши намір до євроінтеграції, переймає європейський досвід з покращення якості освіти. Перераховані вище заходи щодо поширення інформації про проект також відіграли важливу роль у прийнятті філософії та концепції проекту.

Сучасні нормативні вимоги потребують від ЗВО, як від адміністрації, так і від викладачів, і співпраці з роботодавцями і аналіз ринкових можливостей і надання знань та навичок щодо професійного вдосконалення протягом життя.

Висновки до розділу 2

Проект Tuning орієнтований на освітні концепції, які в період розробки стратегії проекту були досить новими: навчання, орієнтоване на студента, навчання на основі компетенцій, навчання, орієнтоване на результати, загальні та специфічні компетенції, накопичення кредитів, профілі ступенів, дескриптори циклу (рівнів), рамки кваліфікацій. Також в методологічному плані проект Tuning довелося розробляти з нуля. Не було реального досвіду в подібному проекті за складністю та масштабом. Допомогли знання, отримані у відповідній Пілотній схемі ECTS (1989-1995) як частині програми дій ERASMUS, хоча вона охоплювала лише один аспект, «кредити» та роботу, ініційовану Агентством із забезпечення якості вищої освіти в Об'єднаному Королівстві. З 2000 року Агентство із забезпечення якості опублікувало свої перші, так звані предметні контрольні твердження.

Методологія Tuning була абсолютно новою. Це стосувалося використовуваного формату та організаційної структури – пленарні засідання та робочі групи з предметних областей, документи засідань, модель координаторів предметних областей та загального управління, різні фази та напрямки аналізу, які необхідно застосувати, а також залучення зацікавлених сторін, випускників, роботодавців, професійних організацій, а на пізнішому етапі також і студентів. Основна ідея полягала в тому, щоб придумати два основних типи результатів: методологію для розробки, впровадження, надання та вдосконалення програм для отримання диплому, а також так звані орієнтири для розробки та надання дипломних програм у ряді предметних областей. Перша мета була досягнута у 2005 році, друга – у 2008-2011 роках. Усі документи були перевірені колегами на основі структурованого процесу перед публікацією. Загальна кількість брошур, включаючи продукти тематичних мережевих програм, зросла майже до 20.

З точки зору підвищення обізнаності, проект мав на меті та дійсно реалізований з точки зору сприяння прозорості, пропонуючи модель для

академічних та професійних профілів та навчальних програм на основі підходу компетенцій/результатів навчання; загальноєвропейського впровадження парадигми, орієнтованої на студента; сприяння різноманітності навчання, необхідного в контексті навчання протягом усього життя; підготовка до працевлаштування та громадянства; посилення європейського виміру вищої освіти та спілкування із зацікавленими сторонами. Проект також підготував інструменти для допомоги у використанні методології Tuning: десятикроковий підхід до розробки та підготовки освітніх програм, перелік загальних компетенцій, перелік ключових питань для розробки програми та виконання програм.

Чи означало це, що Tuning можна вважати успішним заходом? З точки зору методології та інструментів, які він розробив, без жодних сумнівів, Tuning був поширений не тільки в Європі, але й наразі в майже 130 країнах світу, і, власне, в Україні. У рамках четвертого етапу було організовано дві успішні конференції з поширення інформації. Веб-сайт Tuning також виявився ефективним засобом комунікації, досягнувши майже 2,4 мільйона відвідувань у січні 2009 року.

Набуття автономії відкрило для України можливості для самостійного розвитку власної освітньої системи, для вибору партнерів та спрямування реформ у цій галузі. Однак кризовий стан економіки не дозволив повною мірою скористатися ситуацією, що склалася, і створити власну модель освіти. Крім того, налагодження співпраці із закордонними партнерами, кінцевою метою якого було оголошено інтеграцію до міжнародного освітнього простору освітньої системи України наштовхнулося на відсутність у потенційних партнерів інтересу до взаємодії з державами пострадянського простору. Багато в чому саме цими труднощами і пояснюється, на наш погляд, поворот у настроях вітчизняних фахівців у сфері освіти до відродження зв'язків і форм співробітництва, що існували раніше. Однак, формування єдиного освітнього простору європейських країн перетворилося на необхідну умову розвитку реінтеграційних процесів у всіх інших сферах.

ВИСНОВКИ

За результатами магістерського дослідження ми прийшли до наступних висновків:

Встановлено, що метою проекту Tuning було реформування вищої освіти, причому таким чином, щоб результати навчання визнавалися у всіх країнах ЄС. Ініціатива у цьому процесі йшла від експертів з розробки освітніх програм, на всіх стадіях цього процесу зустрічався супротив з боку представників влади. Такий супротив обґрунтовувався національними особливостями освітніх систем та національними інтересами, яку проект Tuning певною мірою нівелював, оскільки був спрямований на інтеграцію освітніх систем та створення єдиного освітнього простору. Проект Tuning виділяв на практиці п'ять рівнів формування політики, починаючи від європейського і закінчуючи рівнем кафедри та її співробітників і студентів. У своїй моделі він розрізняв системний вимір і вимір структури та змісту. На системному рівні працювали європейські інституції та національні уряди з метою «гармонізації», на структурному та змістовному рівні праця шла з метою зближення. Мета гармонізації полягала у необхідності різноманітності в розробці та реалізації програм для отримання дипломів, а також автономії з точки зору відповідальності. Це узгоджувалося з моделю Tuning, в якій було проведено розмежування між розробкою політики та реалізацією політики керівництвом закладів вищої освіти.

Обґрунтовано, що своєю місією Tuning вважав адаптацією вже розробленої Болонської системи та фактично реалізацію політики, прийнятої на рівні освітніх структур та організації навчання. Був розроблений підхід, який запропонував надійну модель реформування індивідуальних навчальних програм на основі підходу, орієнтованого на студента. Навчання, орієнтоване на студента, студентоцентроване навчання, вимагало зміни парадигми, що передбачало застосування підходу на основі компетентностей та результатів навчання. Це підвищило обізнаність про навички, які можна передати

(загальні компетенції), як невід'ємну частину процесу навчання. Проект розроблявся загалом у чотири етапи, що охоплюють період 2001-2009 рр., за цей час було вдосконалено набір інструментів для розробки, надання та вдосконалення програм отримання ступеня, а також методологію для вимірювання навантаження студентів у контексті ECTS. Це відіграло важливу роль у перемодельованні ECTS із системи передачі в систему передачі та накопичення. Tuning також розробив концепцію дескрипторів рівня предметної області та опорних точок, в результаті чого було випущено дев'ять брошур, що пропонуються як еталон для такої ж кількості предметних областей. За ними послідували багато інших, які включали тематичні мережеві програми, які також субсидувалися Європейським Союзом.

Доведено, що контрольні показники Tuning були розроблені в той самий період, що і контрольні документи Агентства з забезпечення якості у Великобританії (які виявилися дуже корисними з міркувань порівняння та узгодження) та як дескриптори Спільної ініціативи якості у Дубліні. Незважаючи на те, що документи про гармонізацію орієнтирів для розробки та надання дипломних програм були цінними та надихаючими для багатьох, вони мали одну серйозну слабкість. Вони були недостатньо узгоджені з загальноєвропейськими структурами, QF для ENEA та EQF для навчання протягом усього життя. Це упущення потім було повільно подолано, коли Tuning розробив галузеві рамки кваліфікацій. Зокрема, актуальною рамкою кваліфікацій стала така, що стосується гуманітарних наук і мистецтв (2012). Це виявилось одним із сходових каменів для наймолодшої ініціативи Tuning – проекту «Вимірювання та порівняння досягнень результатів навчання у вищій освіті» (CALONEE).

Схарактеризовано запровадження загальноєвропейської концепції компетенцій та результатів навчання у проекті Tuning з 2000 року. Особливим для підходу Tuning є з'єднання цих двох концепцій. Проект вважав важливим застосовувати мовну політику, яку розуміли б усі

зацікавлені сторони, зокрема роботодавці та професійні організації. Впровадження проекту з гармонізації чітко показало, що компетенції розвивалися учнями поступово протягом певного періоду часу та вимірювалися поетапно, враховуючи твердження про результати навчання. Що стосується компетенцій, у проекті розрізняються загальні компетенції та специфічні компетенції, охоплюючи як знання, так і навички. Загальні компетенції поділяли на інструментальні, міжособистісні та системні. Консультації ключових груп зацікавлених сторін продемонстрували їх важливість як частину навчального процесу. Хоча спочатку серед науковців існували застереження щодо актуальності загальних компетенцій як частини академічної програми, Tuning зміг підкреслити, що вони важливі для підготовки до ринку праці, для сприяння працевлаштуванню. Окрім розвитку глибоких знань про академічну сферу, особистісного розвитку та підготовки до громадянства, підготовка до ринку праці вважалася фахівцями Tuning важливою особливістю кожної освітньої програми.

Також справедливо зазначити, що в результаті Болонського процесу та ініціативи Tuning створені системи та структури або, принаймні, доступні моделі, хоча існує очевидна потреба у подальшій гармонізації на рівні системи та конвергенція на рівні структур і змісту, повністю поважаючи автономію та різноманітність. П'ять управлінських рівнів, визначених Tuning, не змогли та не дозволили розвинутися – у взаємодії – повноцінно у Європейський простір вищої освіти, заснований на поточних, високоякісних конкурентоспроможних і порівняльних програмах. Деякі країни зробили це явно краще, ніж інші, що призвело до розчарування. Можна сперечатися, що стакан наполовину повний або наполовину порожній, але зрозуміло, що робота не завершена і попереду ще довгий шлях, хоча повний набір інструментів, включаючи останню редакцію посібник з ECTS та найсучасніші матеріали, розроблені в рамках проекту CALONEE, доступні для внесення необхідних змін. Тому девіз цього дослідження не втратив своєї

актуальності й у 2021 році, тобто в інтересах спільності вищої освіти та суспільства в цілому: реформи з метою гармонізації!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adam S., Principles of a Pan-European Credit Accumulation Framework: Good Practice Guidelines. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Deusto and Groningen, 200. P. 215-222.
2. Adam S. Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing «learning outcomes» at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University. URL: http://media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf (дата звернення: 12.03.2021).
3. Adelman C. Use and problems in the language of discipline-based qualification statements: learning from Tuning and its analogues. *Tuning Journal for Higher Education*. 2014. Vol 1. № .2. P. 335-376.
4. Amaral A., Veiga A. The European Higher Education Area: Various Perspectives on the Complexities of a Multi-Level Governance system. *Educação, Sociedade & Culturales*. 2012. №. 36. P. 25-48.
5. Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. Review. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*. 2010. № 5. P. 243-260.
6. Birtwistle T., Wagenaar R. A Long Way to Go. A Study on the implementation of the learning-outcomes based approach in the EU and the USA. Final report. Groningen: International Tuning Academy, 2016.
7. Birtwistle T., Brown C., Wagenaar R. A long way to go. A study on the implementation of the learning-outcomes based approach in the EU. *Tuning Journal for Higher Education*. 2016. Volume 3. №. 2. P. 429-463.
8. Bologna Declaration 1999 – European Ministers for Higher Education, Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna 19 June 1999. URL:

<http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html> (дата звернення: 12.03.2021).

9. Education International and European Student Union. Time for a new paradigm in education: student-centred-learning. Learning SCL toolkit, Brussels, 2010.

10. European Commission. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01). *Official Journal of the European Union*. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&-from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&-from=EN) (дата звернення: 12.03.2021).

11. European Commission. ERASMUS European Community Course Credit Transfer System (ECTS) Call for expressions of interest from universities (88/C 197/08). *Official Journal of the European Communities*. № C 197/11 27.7.1988. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_1988_197_R_0011_01&from=EN (дата звернення: 12.03.2021).

12. European Commission. Key competences for lifelong learning. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=EN> (дата звернення: 12.03.2021).

13. European Commission. New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125en.pdf. (дата звернення: 12.03.2021).

14. European Commission. Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences review. Conference Report. Authors: Janne Sylvest and Elisabeth Kwaw. Luxembourg: Publications of the European Union, 2017.

15. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Key Features. URL: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS%20Key%20Features.1068807879166.pdf> (дата звернення: 12.03.2021).

16. European Students' Union (ESU). Bologna with student eyes 2015 report, chapter «Student Centred Learning». URL: <http://bwse2015.esu-online.org/Student-Centred+Learning>. (дата звернення: 12.03.2021).
17. European University Association (EUA). Conclusions and Recommendations for Action. Bologna Conference Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Student. URL: https://media.ehea.info/file/ECTS_Zurich_2002/04/8/021011-12_ECTS_EUA_Zurich_Recommandations_576048.pdf (дата звернення: 12.03.2021).
18. Gibbs A., Declan K., Vickers A. Learning Outcomes, Degree Profiles, Tuning Project and Competences. *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice and Institutional Engagement*. 2012. №. 1. P. 71-87.
19. González F., Julia M., Yarosh M. TUNING Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Teacher Education. Groningen, 2018.
20. González J., Yarosh M. Buiding Degree Profiles. The Tuning Approach. *Tuning Journal for Higher Education*. 2013. Issue 1. P. 37-69.
21. Karran T. Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS. *Higher Education in Europe*. 2005. Vol. 30. №. 1. P. 5-22.
22. Meeting of the OECD Education Ministers, Paris 3-4 April 2001; Investing in Competencies for all (Communiqué). URL: <http://oecd.org/dataoecd/48/24/1870589.pdf> (дата звернення: 12.03.2021).
23. Norris N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*. 1991. Vol. 21. №. 3. P. 331-341.
24. Sultana Ronald G. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2009. Vol. 9. P. 15-30.
25. Tuning Educational Structures in Europe. Tuning Sectoral Qualifications Frame-works for the Humanities and the Arts. Final Report 2012. URL:

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQF_HUMART_Final_Report_2010-2011.pdf (дата звернення: 12.03.2021).

26. Tuning Educational Structures in Europe. Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. Final Report 2008-2010. Bilbao, 2010. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-sqf-social-sciences/documents-a-publication.html>. (дата звернення: 12.03.2021).

27. Wagenaar R. Competences and Learning Outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? *Tuning Journal for Higher Education*. 2014. Volume 1. №. 2. P. 279-302.

28. Альтбах Ф. Высшее образование и WTO: безумие глобализации. Альма матер: *Вестник высшей школы*. 2001. № 6. С. 39-42.

29. Арженовский С. Индикаторный анализ развития системы высшего образования. *Высшее образование в России*. 1999. № 5. С. 16-22.

30. Афоничкин А.И. Проблемы интеграции образования и дистанционного обучения. *Интеграция образования*. 1997. № 4. С. 49-53.

31. Ахметзянов А. Информационные ресурсы и образование. *Высшее образование в России*. 1996. № 2. С. 34-37.

32. Болто В. Возможная роль Совета Европы в оказании помощи в развитии науки стран Центральной и Восточной Европы. *Высшее образование в Европе*. 1997. Т. 20. № 1. С. 201-211.

33. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес. *Education and Culture. Socrates-Tempus*, 2006. 106 с. URL: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html> (дата звернення: 12.03.2021).

34. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 84-95.

35. Галаган А.И. Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в странах Центральной и Восточной Европы. *Социально-гуманитарные знания*. 2002. № 2. С. 208-223.

36. Гвин Р. Помощь Европейского Союза университетам стран Центральной и Восточной Европы: объемы и реальные потребности в финансировании. *Высшее образование в Европе*. 1997. Т. 21. № 3. С. 11-35.
37. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования. *Вестник высшей школы*. 1987. № 8. С. 22-29.
38. Гинецинский В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 10-15.
39. Гоццер Дж. Учебные программы и социальные проблемы. *Перспективы: Вопросы образования*. 1991. № 1. С. 7-19.
40. Дворжак В. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации. *Проблемы теории и практики управления*. 2002. № 2. С. 123-127.
41. Евреинов Э.В. Глобальная система образования. *Мир образования – образование в мире*. 2002. № 4. С. 88-101.
42. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача. За ред. Ю. М. Рашкевича та Ж. В. Таланової. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. 106 с.
43. Иноземцев Б.Л. Сегодня и завтра экономики, основанной на знаниях. *Вестник Российской академии наук*. 2000. Т. 70. № 1. С. 73-78.
44. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Иностранные языки». *Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, España*, 2013. 64 p.
45. Лиферов А.П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. М., 1997. 106 с.
46. Лиферов А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия. М., 1997. 216 с.
47. Лысенко В. Концепция глобального образования. *Народное образование*. 1993. № 7/8. С. 3-6.
48. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання. Пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми

- Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
49. Миронов А.В. Социально-гуманитарное знание и образование в новом измерении. *Социально-гуманитарные знания*. 1999. № 1. С. 3-14.
50. Мясников В.А. СНГ: информационное взаимодействие в образовании в контексте глобализации. *Социально-гуманитарные знания*. 2002. № 4. С. 176-190.
51. Мясников В.А. СНГ: тенденции развития образования. *Социально-гуманитарные знания*. 2003. № 3. С. 68-84.
52. Попов А.И. Единая образовательная информационная среда – решающее условие подготовки специалистов XXI века. *Высшее образование сегодня*. 2002. № 2. С. 16-22.
53. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія. За заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.
54. Про вищу освіту: закон України № 1556VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. 134 с. URL: [http:// zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/) (дата звернення: 12.03.2021).
55. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12.03.2021).
56. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266&2015&%D0%BF> (дата звернення: 12.03.2021).
57. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261.

URL: [http:// www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529) (дата звернення: 12.03.2021).

58. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.16 року № 600.

URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/ (дата звернення: 12.03.2021).

59. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

60. Розин В. Предмет, концепція, напрямлення изучения. *Альма матер*. 1991. №1. С.48-57.

61. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова. За ред. В.Г. Кременя. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

62. Скотт П. Глобализация и университет. *Альма матер: Вестник высшей школы*. 2000. № 4. С. 3-8.

63. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования: Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г. *Высшее образование сегодня*. 2002. № 3. С. 38-42.

64. Тагунова И. А. Международные исследовательские проекты в образовании: проблема совместимости. *Педагогика*. 1993. № 5. С. 105-109

65. Федотова К. Н. Глобализация и образование. *Философские науки*. 2003. № 4. С. 5-24.

66. Фромент Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 6. С. 38-40.

67. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых. *Альма матер: Вестник высшей школы*. 2002. № 8. С. 31-37.