

БОЛОНСКИЯТ ПРОЦЕС И РЕФОРМИТЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ¹

Бойко Вълчев

Европейският съюз се основава на принципите на свободното движение на хора, стоки, капитали и услуги в рамките на съюза. Принципът на свободно движение на хора обаче не може да води до практически резултати, ако няма взаимно признаване на дипломите за висше образование. В противен случай човек може да упражнява своята професия само в собствената си страна, а в останалите страни на съюза може да упражнява общи професии, за които не се изисква диплома. ЕС се стреми да разреши този проблем, като инициира реформи във висшето образование във всички страни от съюза, така че в бъдеще да няма значение дали студентът е учил в своята страна, или в чужбина – познанията и дипломата, която е получил, да са приблизително еднакви и приложими навсякъде. Пред тази цел стоят множество пречки. Първата е, че ЕС няма правомощия в областта на образованието, това е сфера, в която държавите са запазили суверенитета си и не са склонни да реформират образователната си система под външен натиск. Втората пречка е свързана с фрагментирането на европейското висше образование по национален принцип, така че съществуват драстични разлики в прилаганите модели. Третата е строгата регламентация на образованието в различните страни, което дава малка свобода на университетите бързо да адаптират програмите си към променящата се бизнес-среда и научни постижения. Четвъртата е относителната обособеност на научното познание в европейските университети от тенденциите в бизнеса, което прави завършващите студенти слабо конкурентни на европейския и световния пазар на труда.

Болонският процес е опит да се преодолеят тези пречки в името на бъдещото икономическо и политическо развитие на Европа. Преди да се премине към анализа на конкретните задължения, които страните са поели, накратко тук се прави преглед на основните тенденции във висшето образование по света, които силно влияят върху този процес.

¹ Авторът изказва горещата си благодарност на Централноевропейския университет – Будапеща, на програмата “Special and Extension Programs (SEP)” към този университет и на д-р Софи Хаулет за представената информация в рамките на семинар “Болонският процес и реформата във висше образование”, Скопие, 14-15 октомври 2006 г.

1. Тенденции в съвременното висше образование

Първата тенденция е навлизането на света в епохата на **информационното общество**. Днес наред с финансовите капитали или индустриализацията, определяща за развитието на едно общество и на индивидите в него е информацията, с която разполагат. Информацията под формата на технологии, умения за управление на ресурсите и чисто научни познания е най-търсената стока. Университетите играят ключова роля в натрупването на тези познания чрез научни изследвания, но и при формирането на кадрите за другите обществени сфери като бизнес и управление. Затова големите страни се състезават в повишаването на нивото на своето висше образование, което да осигури най-добре информационно и кадрово тяхната икономика и администрация. И обратно, страните, които не инвестират в своето висше образование, трудно могат да разчитат на бързо икономическо развитие и успешно управление. Голямата полза от университетското образование обаче води до драстично нарастване на броя на желаещите да учат в университети в световен мащаб, т. нар. процес на **масовизиране** на висшето образование. Ако до 1990 г. в западните общества завършилите бакалавърска степен са малцинство, а драстично малко са завършилите магистърска и докторска степен, днес над 14 милиона студенти учат в бакалавърските програми на европейските университети, но повечето от тях не се задоволяват с тази титла, а продължават с магистратура и докторантура.² Това неколккратно нарастване на студентите в различните степени представлява предизвикателство за университетите – как преподавателите да се занимават с научни изследвания, ако по цяла седмица преподават; какво да представлява обучението в магистърската и докторската степен, което доскоро е било елитарно и се е базирало на контакта между един преподавател и неколцина студенти по повод изследователската им работа? Днес това изглежда невъзможно. Всяка страна се справя по свой начин с проблемите на масовизирането, но никой не го отхвърля като негативен за обществото процес. Напротив, Световната банка стимулира всички страни да пристъпят към масовизиране на образованието като рецепта за развитие.³

В развитите страни масовизирането е довело до качествена промяна в организацията на университетите. Държавата отказва да поема изцяло бремето на непрекъснато нарастващите разходи за повече студенти, повече преподаватели, повече закупувани книги. Същевременно таксите, плащани от студенти, не могат да покрият всички разходи на университета, тъй като той не може да ги увеличава неограничено. Затова някои университети се насочват към ново перо на приходи освен държавната субсидия и студентските такси – изпълнението на изследователски и консултантски

² Днес в ЕС сред хората от 35 до 39 г. 20 % са с висше образование, докато в границата 55-69 само 12,5 %.

³ World Bank. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, DC: World Bank, 2002 (.pdf copy on UNESCO Follow-up CD).

проекти за бизнеса. Така се създават т. нар. **предприемачески университети**. Такива са водещите университети в света и допълнителните средства, които печелят от бизнеса, им позволяват да привлекат водещи световни учени и да предоставят на студентите си най-богатите библиотеки в света и най-добрите условия за научни изследвания.⁴ Ако един университет не се насочи към сътрудничество с бизнеса, а разчита само на държавната субсидия и на таксите от студенти, той трябва да се справя с пониско ниво на заплащане на преподавателите и по-малък научно-изследователски бюджет. Освен метода на финансиране, предприемаческите университети са предприели още една смела стъпка, а именно метода на управление. За сключването на договорите с бизнеса, за привличането на водещи учени, за управлението на огромните ресурси на водещите университети се изискват мениджърски умения, познания за бизнеса и предприемчивост, които невинаги се съчетават с преподавателските умения. Затова предприемаческите университети се ръководят от изпълнителни директори, дошли от бизнеса, а не от преподаватели, избрани сред академичния състав.⁵ Въпреки че има значителни различия в практиката на различните предприемачески университети, като цяло изпълнителните директори имат по-широки правомощия и са по-малко зависими от общото събрание на преподавателския състав. Това им дава свободата да преследват поставената пред тях цел – поддържане на високото ниво на преподаване и научни изследвания в университета – с разнообразни средства и те биват оценявани главно по постиганите резултати. Тези функции не ограничават **академичната автономия** на преподавателите, що се отнася до избора на дисциплините, които водят, и изискванията, които поставят пред студентите. Ръководството на университета може да смени един преподавател, ако той не постига задоволителни резултати със студентите си, но не може да влияе върху методите му на работа. В крайна сметка цялата образователна система е подчинена на ефективността в максималното оползотворяване на човешките и материалните ресурси на университета.⁶

⁴ В САЩ частният бизнес осигурява финансиране за висшето образование в размер на 1,2 % от БВП на страната, за сравнение в Япония бизнесът осигурява 0,6 % от БВП, а в ЕС – едва 0,2 % от БВП по данни на Европейската комисия. Commission of the European Communities. (2006). Delivering on the modernisation agenda of universities: education, research and innovation. Brussels, Commission of the European Communities, 10.5.2006, COM (2006) 208 final.

⁵ Показателно е изявлението на Европейския комисар по образованието, обучението, културата и младежта Ян Фогел за професионализирането на университетските ръководства: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/656&format=PDF&aged=1&language=BG&guiLanguage=en>.

⁶ Интересна в това отношение е статията: Belanger, C.H. University entrepreneurship and competition: The case of the small universities. Canadian Journal of Higher Education, 19(2), 13-22.

Успехите на възприелите новия модел американски университети, а и на други университети (като австралийските например), поставят европейската икономика в неизгодна ситуация. Ако през 60-те и 70-те години по брой на Нобелови лауреати Европа е близо до САЩ, след 1985 г. изоставането е драстично. След като човешкият капитал е определящ за производителността на една икономика, ЕС не може повече да пренебрегва нуждата от реформи в образованието, ако иска да се състезава икономически със САЩ. Промените във висшето образование в Европа естествено предизвикват смесени оценки и недоволство сред академичната общност, но зад тях стои ялната воля на политическите елити. Волята на политиците не е просто прищявка, те са наясно, че от ефективността на образователните институции зависи икономическото развитие на техните държавите и те взаимно се конкурират по отношение на висшето си образование. Ако една страна допусне компромиси с ефективността във висшето си образование, тя съзнателно се отказва от своя дял в бъдещото разпределение на икономическата и политическата власт в света. Именно това мотивира политическите лидери в Европа да пристъпят към болезнени реформи в една област с многовековни традиции като образованието. Целта не е просто образованието в Европа да стане по-добро. Целта е образованието в Европа да стане по-добро от образованието в САЩ. А за постигането на такава цел са необходими безкомпромисни и продължителни усилия.

2. Учредителни документи на Болонския процес

Началото се поставя на 25 май 1998 г. в един от най-старите университети в света – Парижката Сорбона. Сорбонската декларация е подписана от само четири страни – Франция, Германия, Италия и Великобритания – ядрото от държави, което е инициатор и до момента за реформите в европейското образование. Тези четири държави говорят от името на цяла Европа. Те си поставят една визионерска цел – **Европа на знанието**. Това е една по-висша степен на интеграция от съществуващата “Европа на икономиката” – обединение на континента чрез митнически съюз, единен пазар и общи политики. Тук става въпрос за едно културно и интелектуално обединение на Европа, при което университетите и студентите, пътуващи от една страна в друга, ще положат основата на бъдещата европейска нация.⁷ За тази бъдеща европейска нация образованието се залага като висша ценност, която да гарантира ефективност на икономиката и връщане на Европа като водеща световна сила. Това, на което тук трябва да се обърне внимание, е, че Болонският

⁷ Любопитно е, че във втория абзац на Сорбонската декларация се намеква, че такава Европа на знанието в някаква степен е съществувала през Средновековието, когато “студентите и учените свободно са пътували и бързо са разпространявали познанието из континента. А днес твърде много от нашите студенти завършват своето образование без да са имали възможността да учат за известно време извън националните си граници.”

процес не е рецепта, замислена да разреши натрупаните проблеми във висшето образование в различните страни. В него са заложили две дългосрочни цели – икономическото развитие на Европа и културното ѝ обединение – и пред образователните институции стои предизвикателството как да постигнат тези цели. Болонският процес дава само най-обща насока как трябва да бъдат разрешени проблемите. За модел е използвано образованието във Великобритания, тъй като това е единствената европейска страна, притежаваща университети сред десетте най-добри в света. В известен смисъл Болонският процес представлява възприемане на британския опит от останалите европейски страни.

За повишаване на качеството на образованието в Болонския процес до голяма степен се залага на конкуренцията между университетите. Това се постига чрез **мобилност на студентите и преподавателите**. За тази цел студентът може да избира в кой университет да учи във всеки етап от обучението си. Той може да сменя университета си в хода на следването и взетите до този момент изпити да му бъдат признати. В идеалния случай, когато системата заработи, най-добрите университети ще привличат най-много и най-добрите студенти от цяла Европа. Студентите ще трябва да преценяват къде е най-добре да учат с оглед на бъдещата си кариера, тъй като националните им университети могат да не им дават предимство на пазара на труда дори в собствената им страна, ако трябва да се конкурират със свои сънародници, учили в по-елитни европейски университети. Преподавателите също имат възможност да избират да преминат в по-елитните университети и да работят с по-перспективни студенти срещу подобри пари. А университетите биха се конкурирали за привличането на най-добрите преподаватели. Както университетите, така и преподавателите, и студентите, имат очевидни стимули да повишават качеството си.

Преди постигането на подобна мобилност обаче трябва да се преодолеят всички бариери, издигнати в защита на националното висше образование и на националния пазар на труда от заплахата на образованието в чужбина кадри. Такива пречки са непризнаването на чуждите дипломи, разминаването между степените и броя години за всяка образователна степен и не на последно място разминаването в съдържанието на учебните програми. Достатъчно е да се даде за пример френската диплома DEUG, получавана след 4 години учене, английската BA след 3 години обучение и немската BA-диплома след 5 години следване. И трите посочени дипломи са за първа образователна степен във висшето образование, но различията в годините обучение и съдържанието на учебните програми е значително. Следователно взаимно признаване на дипломите или мобилност в рамките на следването може да се получи, само ако наименованието на дипломите, броят години и учебното съдържание се доближат. Това си поставя като цел Сорбонската декларация – да се унифицират дипломите за първи и втори цикъл на обучение /съответно бакалавърска и магистърска степен/ и да се разработи система за трансфер на кредити, посредством която да се

признават оценките от изпити, положени в друг университет. Още с тази декларация се залага идеята, че в бакалавърската степен на студентите трябва да се предоставя възможност за избор между дисциплините, както и да се наблегне на езиковото обучение и компютърните технологии. Магистърската степен трябва да е ориентирана към самостоятелна изследователска работа на студента под надзора на преподаватели, като от нея лесно да може да се премине към докторантура. Студентите следва да бъдат стимулирани да изкарат поне една година от следването си в чужбина.

Вторият основен документ, дал името на целия процес, е Болонската декларация от 19 юни 1999 г. Това е съвместна декларация на министрите на образованието на 15-те тогавашни членове на ЕС. Освен тях под декларацията стоят подписите на 12-те страни, които предстои да се присъединят към ЕС, както и на три страни, които не кандидатстват за членство – Швейцария, Норвегия и Исландия. Това е документът, който, без да превръща Болонския процес в част от политиките на ЕС, дава на процеса общоевропейско измерение. В него влизат страните, които рано или късно ще станат част от обединена Европа и имат финансов и научен потенциал да изградят конкурентоспособно европейско висше образование.⁸

С Болонската декларация се учредява **Европейско висше образователно пространство**, като е поставен срок за неговото изграждане – 2010 г. В него са възприети постановките от Сорбонската декларация с два цикъла на обучение /бакалавърски и магистърски/, мобилност на преподавателите и студентите, система за трансфер на кредити, взаимно признаване на дипломите. Новите моменти са два. Фиксирана е минималната продължителност на бакалавърската степен /3 години/, но не е постигнато съгласие точно колко да бъде максималната. Подчертана е също и необходимостта от осигуряване на качеството в образованието чрез съотносими критерии и методология и е започната работата по разработването на тези критерии. Болоня поставя началото на **европеизацията** на висшето образование, т.е. преодоляване на различията между различните национални системи на висше образование и преминаване към система в Европа, отговаряща на общи принципи и критерии.

С Пражката декларация на европейските министри на образованието от 19 май 2001 г. Болонският процес се институционализира. Учредена е неправителствена организация от експерти в сферата на образованието /Bologna Follow-Up Group или BFUG/, която да работи по реализирането на целите на Болонския процес. В провеждането на реалните реформи във висшето образование се включват и още две изключително влиятелни организации – Европейската асоциация на университетите /EUA/ и

⁸ Текстът на официалните документи от Болонския процес може да се намери на адрес: http://bologna.hrdoc.bg/read.php?see=pr_doc

Националните студентски съюзи в Европа /ESIB/. Така министрите получават подкрепа за своите визионерски реформи от тези, които са най-пряко засегнати – университетите и студентите. Важните решения обаче продължават да се взимат от политиците, неправителствените организации дават само съвети. Новото в Пражката декларация е прагматично решение за осигуряване на качеството на образованието. Вместо почти непостижимото договаряне на общовалидни европейски критерии за оценка на качеството, се залага на взаимно признаване на съществуващите вече национални критерии за оценка на качеството. Същевременно се създава **Европейска мрежа за осигуряване на качеството** във висшето образование /ENQA/, чиято роля е да разпространява добрите практики между страните. Така страните запазват суверенитета сами да избират какви критерии да възприемат, но очевидно който не се старае да поддържа високо качество в образованието си, ще загуби в бъдеще както състезанието по конкурентност между университетите, така и надеждите да задържи най-способните си млади хора. Вторият акцент в Пражката декларация е **обучението през целия живот** /life-long learning/. С непрекъснатото навлизане на нови технологии в икономиката нараства необходимостта дори на 50 години един работник да се дообразова. ЕС се опитва да стимулира именно наукоемките сектори на икономиката си, затова неразделна част от работата става успоредното натрупване на нови познания чрез периодично изкарване на допълнителни курсове и обучения. С оглед на тези потребности на икономиката, университетите трябва да подготвят програми, които да са полезни и удобни за работещите. И накрая, с Прага към членовете на Болонския процес се включват Турция, Кипър и Хърватия. С това се разширяват границите на организацията, но тя остава в рамките на потенциалното разширение на ЕС.

Берлинската декларация на министрите на образованието от 19 септември 2003 г. е водоразделна за Болонския процес. С нея в Болонския процес се включват Албания, Андора, Босна и Херцеговина, Ватикана, Македония, Русия, Сърбия и Черна гора. Сред тези държави следва да се открийт Русия и страните от Югоизточна Европа. Може да се допусне, че страните от Югоизточна Европа ще бъдат приети в ЕС, но Русия не е извила такива желания, а е спорно и доколко ЕС е способен да се адаптира към нейното приемане. Чисто юридически няма пречки Русия да се включи, това е форма на междуправителствено сътрудничество и всяко правителство може да се включи. С включването на Русия обаче Болонският процес излиза извън рамките на ЕС и няма как да служи за постигането на европейска културна идентичност в допълнение към икономическата интеграция на ЕС, както е декларирано в Сорбонската декларация. Съществуват и два практически проблема след евентуално приемане на Русия. Ако най-успешните университети могат да разчитат на финансиране по линия на Европейското изследователско пространство /European Research

Area⁹ и на обмени по програми като Сократес и Ерасмус, то това са пари от бюджета на ЕС. Остава въпросът дали руските университети имат право да се ползват от тези пари на ЕС по линия на Болонския процес и има ли интерес ЕС да повишава конкурентоспособността на руското висше образование. За да получат възможност за участие в тези програми обаче, руските университети трябва да хармонизират образованието си с европейското. Вторият практически проблем е свързан с участието на твърде много държави при вземането на решение. Това прави процеса на вземане на решение неефективен – компромиси се постигат трудно, но и недемократичен – при прекалено много участващи нараства ролята на четирите страни от Сорбонската декларация, които са заложили целите на процеса и имат безспорен авторитет. Възраженията на една малка страна относно някое от взетите решения няма как да бъде чуто; малките страни имат избор да приемат решенията или да напуснат Болонския процес. Това размиване на географските граници на Болонския процес позволява на страните от Латинска Америка, Карибите, Кавказ и Централна Азия да участват в процеса със статут на наблюдатели.

В съдържателно отношение Берлинската декларация конкретизира до голяма степен заложените до този момент цели. По отношение на осигуряване на качеството е подчертано, че всяко учебно заведение само трябва да следи за качеството. Все пак до 2005 г. осигуряването на качеството трябва да се институционализира на национално ниво чрез национални **агенции по акредитация**. Тяхното основно правомощие е да акредитират учебните заведения като вземат предвид учебните програми, методиката на преподаване и удовлетвореността на студентите. Най-съществената промяна в Берлинската декларация е включването на докторантурата в Болонския процес. Така хармонизацията на дипломите обхваща и трите образователни степени – бакалавър, магистър и доктор. Включването на докторантурите предполага и по-тясно сътрудничество между Европейското висше образователно пространство и финансираното от ЕС Европейско научно пространство. Целта е работата по докторантурите да е свързана с индивидуални научни изследвания, а институциите, доказали, че постигат качествени резултати в научните изследвания, да получат допълнително финансиране от ЕС.

Срещата на министрите на образованието в Берген от 19 и 20 май 2005 г. дооформя правилата на Болонския процес, каквито са те до момента. Третият цикъл /докторската степен/ е фиксиран на 3 до 4 г., като отново е подчертана необходимостта от залагане на изследователския подход, а не описателния, за да придобиват докторантите умения, приложими и извън академичната сфера. Обръща се внимание и на възможността два университета да дават съвместна диплома на студент, който в резултат на програмите за студентска мобилност е покрил изискванията и на двата

⁹ Вж. http://ec.europa.eu/research/era/index_en.html

университета. Общото заключение е, че политическата рамка и насоките на развитие в Болонския процес вече са заложили и оттук нататък те трябва да започнат да се прилагат на практика от образователните институции, за да има практическа полза от тях.

На 17 и 18 май 2007 г. в Лондон се проведе последната Среца на министрите на образованието в рамките на Болонския процес.¹⁰ На нея се пристъпва към ревизия на постигнатото вече в реформите на европейското висше образование, както и към открояване на най-сериозните пречки пред приоритетните цели – унификация на степените и изискванията и студентска и преподавателска мобилност. На практика не се въвежда промяна в гореизложения механизъм на действие на Болонския процес, а по-скоро се набляга на детайлното му приложение. Ако има нови моменти, на първо място това е възприемането на стратегия “Европейското пространство за висше образование в глобален контекст”, с която се цели сътрудничество с другите региони по света, така че да могат да се признават дипломите на завършилите европейски университети и да се привличат преподаватели и студенти от всички точки на света. На второ място, към 2009 г. следва да се съберат статистически данни с помощта на Евростат по отношение на мобилността на студентите и преподавателите, както и на ефекта от следването върху трудовата заетост на завършилите. В случая страва дума за изработване на ясни количествени критерии, които да открият кои държави и университети са провели успешно реформите и са постигнали осезаеми резултати и кои държави и университети са пристъпили формално към Болонския процес без това да е довело до никакъв резултат. Така към 2010 г., когато според предвижданията трябва да приключи Болонският процес на реформи в европейското образование и да влезе в действие новото Европейско пространство на висше образование, различните страни и университети ще имат различни изходни позиции. Това поставя въпроса какво трябва да знаят преподавателите и администрацията на един университет, за да може предоставяното от университета образование да отговаря на изискванията на Болонския процес.

3. Предизвикателства пред реформата във висшето образование

Въвеждането на обща система за предоставяне на съотносими дипломи е едно от най-големите предизвикателства пред Болонския процес. Поради голямото разнообразие от дипломи в различните страни и различните срокове за получаването им постигането на компромис е трудно. В крайна сметка към момента възприетата система позволява известна

¹⁰ За текста на комюникето от срещата вж. <http://www.cicic.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.en.pdf>. Интересното е, че на страницата на МОН няма информация за такава проведена среща 6 м. след нея.

гъвкавост, така че отделните страни да запазят най-доброто от традициите си.

Утвърдени са три образователни степени – бакалавър /първи цикъл/, магистър /втори цикъл/ и доктор на науките /трети цикъл на обучение/. Общоприетият срок за получаване на дипломите е системата 3-5-8, т.е. три години за бакалавърска степен, за общо пет години – магистърска и за осем години – докторска. На практика обаче за всяка от степените съществува спор. За бакалавърската система отделни държави, например Германия, настояват да се допусне да бъде и четири години, т.е. системата да стане 4-6-9 г. Други страни са склонни да удължат бакалавърската степен на четири години за сметка на скъсяване на магистърската степен на една година и при тях системата е 4-5-8.¹¹ Почти всички са съгласни, че три години за магистърска степен са относително малко и допускат третият цикъл да е от четири години, превръщайки системата в 3-5-9, 4-5-9 или 4-6-10 г. Към тези различни модели, възприети в европейските страни, трябва да се добави изрично допуснатата в декларациите от Болонския процес възможност да се получава диплома за квалификация и за по-кратки срокове от 3 г. Става въпрос за квалификационни курсове от една или две години, които дават възможност направо да се работи в професии като медицински сестри, сервитьори и т.н.¹²

Значението на продължителността на трите цикъла проличава поясно, когато се разгледа по-подробно Европейската система за трансфер на кредити /ESTC/.¹³ Въпреки че е все още само примерна система за трансфер на кредити, а не задължителна за всички, тя е показателна за тенденциите в Болонския процес. Целта на ESTC е да стимулира студентската мобилност, т.е. изкарването на няколко семестъра от студентите в други европейски страни и други университети. Това в британската система се нарича **хоризонтална мобилност**. Приема се, че ако един студент е учил бакалавърската си степен в един университет, магистърската в друг, а докторската в трети, като междувременно е изкарал два обмена за семестър или година в четвърти и пети университет, то той е събрал значително повече опит, сблъскал се е с повече научни и изследователски подходи и се е научил да гледа на изучаваната от него материя от повече гледни точки. Обратно, **вертикалната мобилност** се счита за по-неефективна. Студент, учил и трите образователни степени в един и същ университет и примерно след това иска там да преподава, няма да допринесе с нищо за обогатяване на научните подходи и научните разбириания. Такъв преподавател ще повтаря почти дословно методите и тезите на по-възрастните си колеги, от

¹¹ Всъщност магистърската степен в тези страни, включително в България, не е една година, а година и половина, което е отразено и в броя кредити за магистърската степен. Закръглянето на една година цели привидно да унифицира правилата.

¹²http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Bergen_Statement_GW_inckler.1116940944897.pdf

¹³ Вж. http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey_en.pdf

които е учил, с всички плюсове и минуси от това. Безспорно второто е по-лесно, но то не възпитава адаптивност у студентите и преподавателите, нито разчупва клишираните подходи за обучение. Няма как европейското образование да се превърне във водещо по света, ако не се прилага хоризонталната мобилност.

Най-голямата пречка пред студентската мобилност доскоро бе непризнаването на взетите в чужбина изпити, тъй като заглавието на дисциплините и съдържанието им не съвпада със заложените местни учебни планове. Така доскоро обмените с чужбина бяха загубено време за студента от гледна точка на получаването на диплома. Европейската система за трансфер на кредити /ESTC/ се опитва да даде възможност за съпоставимост и признаване на взетите в чужбина изпити, независимо че заглавията и съдържанието на дисциплините е различно. Критерии за признаване на изпита са броят кредити, който дава, и годината и дипломата, за която е валиден. Така кредити за бакалавърска степен от един университет не могат да бъдат признати в магистърската степен на друг.¹⁴ Дори в рамките на бакалавърската степен е въведено разделение на три нива. Ако е възприета системата 3-5-8, то трите нива ще отговарят на всяка от годините в първия цикъл – първо ниво е първа година и т.н. В страните, възприели система 4-5-8 или 4-6-9, обаче нещата се усложняват, тъй като бакалавърската степен е четири години. Така първо ниво обикновено отговаря на първата и втората година на обучение, второ ниво е третата година, а трето ниво е четвъртата година. Смисълът от разделение на такива нива е, че отново не могат да се признаят кредити от изпити, взети в различно ниво в други университети.¹⁵

Наглед тези правила могат да изглеждат чист формализъм, ако не се погледне в съдържателно отношение бакалавърската и магистърската програма. В огромното разнообразие от учебни програми в различните страни може да се въведе едно просто разграничение на **задълбочени срещу всеобхватни програми**. Във Великобритания част от университетите залагат на придобиването на задълбочени познания в една дисциплина. Натоварването през семестрите не е повече от два-три курса. Студентът сам си избира тези курсове, като те са много близки по съдържание; студентът не е задължен по програма да се занимава с много други по-обща дисциплини. Така един студент може в продължение на три

¹⁴ Съществува възможност взетият изпит в чужбина да е от четвъртата година на обучение в бакалавърска степен. Ако в собствената страна на студента бакалавърската степен е три години и той е в първата си година на обучение в магистърска степен, това пак е четвъртата година на следване. Методиката на преподаване обаче би трябвало да е различна и няма как кредити от последна година на бакалавърската степен да се признаят в магистърската, независимо че и на двете места това е четвърта година.

¹⁵ Ако чуждият университет е възприел системата 3-5-8 и взетият изпит е от трето ниво, т.е. третата година на обучение, това не може да се признае за кредити за третата година обучение в система 4-6-9, тъй като това не е последната бакалавърска година, а предпоследната, т.е. второ ниво.

години да се занимава само с една много тясна област от научното познание, като стане отличен специалист в нея, без да има каквито и да било познания в другите области. Това е учебна система, която залага на задълбочеността. В САЩ бакалавърската степен е съставена от множество общи задължителни дисциплини и няколко изборни. Същественото е, че тези дисциплини не се застъпват, дори понякога са от далечни научни области. В резултат студентите имат всеобхватни познания в множество области, но нямат задълбочени познания в нито една от тях. Това е система, залагаща на всеобхватните програми. Съществуват разбира се и междинни варианти, като германския например, където се започва с всеобхватни дисциплини и широк поглед върху науката, за да се премине по-късно към задълбоченост в избрана област. Бакалавърската система в Германия обаче доскоро беше пет години и можеше да си го позволи; сега с намаляването на продължителността на четири години това е по-проблематично.

Болонският процес не дава предимство на задълбочеността над всеобхватността, нито обратното. Предоставена е свобода на университетите да изберат система, която да отговаря на техните възможности и разбираня. Като цяло обаче се дава предимство на една смесена система. При нея в първото ниво на бакалавърската степен се изучават по-обща въвеждащи дисциплини; във второ ниво се изучават вече по-тесните специализирани дисциплини, а в трето ниво дисциплините са изключително специализирани и тесни, като се прилагат задълбочени научни подходи на анализ. С оглед на това е логично, че не може кредити от взет изпит от по-началните нива да се признаят в по-горните.

Вторият критерий за признаване на взетите курсове в чужбина е броят получени кредити. С ECTS се въвежда изискване за получени 60 кредита, за да бъде призната годината. Това означава, че ако студент е изкарал един семестър в чужд университет и там е взел курсове, равняващи се на 40 кредита, то през следващия семестър му е достатъчно да вземе още 20 кредита в своя университет, за да запише следващата година.¹⁶ Такава система би се обезсмислила, ако няма общ стандарт какво представлява 1 кредит, а кредитите по различните дисциплини се определят "на око". Възприет е принципът 1 кредит да отговаря на 25-30 часа натовареност на студентите.¹⁷ Под натовареност на студентите се имат предвид часовете, прекарани в слушане на лекции, участие в упражнения, индивидуални консултации, а така също и времето за четене в библиотеките, за писане на

¹⁶ Припомняме условието тези 40 кредита да са за същата образователна степен и ниво като в собствената си, например бакалавър втора степен. Ако не са, студентът трябва да вземе 60 кредита само през втория семестър.

¹⁷ Часовете натовареност на студентите се възприемат като най-обективния критерий за придобитите знания, независимо от възприетия преподавателски подход. Студентите могат да водят дискусии, да работят индивидуално над изследвания или да слушат лекции и във всеки от тези случаи ще придобият различни умения. Общото е колко време са отделили за придобиването на тези умения и по това те са съпоставими.

курсони работи или доклади, за проучвания на място по поставена задача. Ако по една дисциплина се получават 6 кредита, то в учебния план трябва да се посочи за какво студентите ще отделят своите 150-180 часа – колко часа ще са лекциите, колко упражненията, колко индивидуалната подготовка, колко консултациите. Общо за годината студентската натовареност следва да е 1500-1800 часа.

Такава система от кредити позволява изключителна гъвкавост на университетите при изготвянето на учебните планове. Съществува възможност голяма част от студентското натоварване по една дисциплина да е в рамките на лекции и упражнения. Това би осигурило високо натоварване на преподавателите и високи заплати, особено ако те са заплащани на час. С масовизирането на висшето образование обаче такава система е неефективна, тъй като се стига до недостиг на преподаватели или претупване на учебния материал поради преумора. Затова все по-широко се възприема британският модел на индивидуална работа на студента под периодичния надзор на преподавателя. Тя се отличава със своята ефективност – срещу малко натоварване на преподавателя се постига заложеното в системата студентско натоварване. Това освобождава на преподавателя повече време за научни изследвания или за работа с повече студенти.¹⁸ Съществува естествено риск преподавателят да прехвърли почти цялото натоварване на студента, затова някои университети са въвели изискване поне половината от студентското натоварване да е в контактни часове с преподавателя – лекции, упражнения или консултации. Съществува разбира се и финансов проблем – ако на преподавателя се заплаща за аудиторна заетост, той няма изгода да увеличава часовете индивидуална заетост на студентите, защото за тях не получава пари. Затова водещите университети заплащат на преподавателите твърди заплати плюс добавки за изследователска дейност.

Най-същественят пробем пред въвеждането на британския модел на преподаване е свързан с различните разбирания относно смисъла и ролята на висшето образование. В Източна Европа е вкоренено разбирането, че обучението е предаване на информация от преподавателя към студента. Студентът няма избор каква информация трябва да възприема, нито как да я интерпретира, тъй като му липсват опит и познания. След като е възприел познанията и опита на преподавателите си, той вече може да навлезе в реалния живот и в пазара на труда и да прилага натрупаните познания. В

¹⁸ На практика студентското натоварване за получаването на 3 кредита /90 ч. / е едно и също ако са преподадени 1) 15 ч. лекции, 15 ч. упражнения и 60 ч. индивидуална работа или 2) 30 ч. лекции, 30 ч. упражнения и 30 ч. индивидуална работа. Ако става въпрос за 40 студента, които вземат лекциите заедно, а упражненията в две групи, то в първия случай преподавателят е дал 15 ч. лекции и 30 ч. упражнения, или общо 45 ч, а във втория случай – 30 ч. лекции и 60 ч. упражнения, или общо 90 ч. Ако студентите и групите са двойно повече, то разликата в натоварването на преподавателите в двата варианта става от два на четири пъти по-голямо.

Западна Европа се възприема, че към децата може да се приложи такъв подход – да им се казва откъде да четат и какво да знаят. В университета обаче студентите вече не са деца, те се откъсват от родителите си, живеят самостоятелно /в общежития/ и се учат да правят сами изборите в своя живот. Следователно университетът не е само място на натрупване на познания, но и място на изграждане на характера на възрастен и отговорен човек и това е социалната роля на университета. Студентът сам следва да прави най-простите избори – да избира дисциплините, които да изучава, книгите от които ще чете, времето, което ще отдели за учене. Доколко добре се справя с ученето, показва и доколко е узрял за по-нататъшните си избори и отговорности в живота. Такава философия обаче предполага тотално различен подход от страна на университета и на преподавателите към начина на преподаване.

Уменията на студента – в сърцето на учебната програма

Традиционният подход, особено в Източна Европа, е преподавателят да посочи учебника, който студентът следва да научи, да проведе поредица от лекции, в които да представи най-същественото от материала по дисциплината, да провери в упражненията в каква степен студентите са способни да възпроизведат тази информация и същата информация да изисква за изпита. Този подход не позволява на студента да прави личен избор, да организира сам времето си – всичко е концентрирано около времето, което за преподаване, и овладяване на познанията, които преподавателят изисква. По-същественият проблем обаче е, че рядко студентите осъзнават как могат да прилагат теоретичните познания от университета след завършването му.

От гледна точка на бизнеса често следването в университет е неефективно използвано време и тепърва работодателят трябва да обучава новоназначения на основни положения в практиката. Затова подходът, възприет от Болонския процес като критерии за ефективно преподаване, е доколко студентът е овладял умения, пряко приложими в практиката.¹⁹ Всяка учебна програма посочва какви умения развива у студентите, както и методите на преподаване, които се използват, за да се проверява успешното усвояване на уменията. Това предполага учебните програми да бъдат изцяло преправени като се намери разумен баланс между представянето от преподавателя на теоретични концепции и прилагането им от студента към реални случаи. Центърът на обучението все пак се измества към студента. Студентът вече е активната страна – сам подбира кои книги да чете, кои концепции да използва; той формулира решението, което ще приложи при дадена задача. В случая студентът не се надлъгва с преподавателя дали е научил материята – той се състезава с останалите си колеги кой ще намери най-ефективното и убедително решение на конкретен проблем. Естествено

¹⁹ Вж. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

дискусиите, симулационните игри, решаването на практически задачи, изготвянето на проекти за научни изследвания, анализът и обработката на статистически и други реални данни придобиват важност, съпоставима с лекциите. Ролята на преподавателя се изменя значително – той следва не само да представи теоритичните познания, но и да покаже какво може да бъде практическото им приложение, да наставлява студентите при изпълнението на практическите им задачи и да им показва грешките, които следва да избягват в работната си практика.

Деликатен е въпросът и за оценяването на работата на студентите – тук се взема предвид не само умението да се пресъздаде дадена теория, но и правилната преценка дали тази теория е полезна в конкретния случай, умелото използване на методи на анализ, креативността при намирането на практически решения, умението да се работи в екип и да се представи работата на екипа. Затова финалният изпит под формата на тест или устно препитване не е най-подходящ – много по-голям акцент се поставя върху практическите задачи през семестъра, писмените работи, работата по групи, а финалният изпит или междинен тест само дооформят оценката. Сложната система за оценяване предполага и риск от по-голяма субективност при оценяването, затова е въведено изричното изискване преподавателят предварително да формулира критериите, на базата на които оценява, и те да са тясно свързани с уменията, които студентите следва да развият.

Ако един студент не е доволен от оценката си, то той има право да се обърне към предварително посочени “външни оценители” по всяка дисциплина, които са авторитети в областта, но работят в друга институция. Тези външни оценители преглеждат работата на студента и поставят окончателната оценка на базата на критериите, изготвени от титулярния преподавател. Това е подход, който допълнително намалява субективизма и възможностите за корупция. При такава система на обучение естествено мотивацията на студента е различна, защото той би се занимавал с реални проблеми от практиката, докато овладява и основните теоретични подходи. По-интересното поднасяне на материала се съчетава с по-пряката му приложимост на практика, т.е. работодателят знае, че един по-добър студент ще е и по-добър работник, а студентът знае, че по-доброто учение ще му осигури по-добра заплата.

В Болонския процес е въведено понятието “Learning outcome” или “резултат от обучението”, който да се съпоставя с вложените ресурси /input/ под формата на заплащане на преподаватели, закупена литература в библиотеките, поддържане на материалната база. Ако заработеното от студента след завършването му, както и съответно неговата заплата, е неколккратно по-голямо от вложените средства за обучението му, университетът има значим “резултат от обучението”. Ако студентът не получава значително по-голяма заплата от тази, която би получавал и без тази диплома, а разходите на университета са високи, то “резултатът от обучението” е отрицателен за обществото като цяло. Практическият

“резултат от обучението” за конкретни институции е изследван задълбочено чрез количествени измервания. Логично е установено, че университети, които инвестират най-много в обучението посредством елитни преподаватели, библиотеки, високи технологии и модерни методики на преподаване, добра база за научни изследвания, постигат и най-висок “резултат от обучението” – техните студенти получават най-високи заплати и постигат най-големи успехи в своите области. Такива университети са водещи в своята област, получават най-сериозни приходи от сътрудничество с бизнеса, но и студентите се стремят към тях, независимо от високите такси.

Заклучение

Такава в крайна сметка е и целта на Болонския процес – чрез реформи в структурата на учебните програми, организацията на преподавателския процес и методите на преподаване да се постигне реален ефект в икономиката, с придобитите практически умения студентите да превърнат европейската икономика в най-конкурентоспособната, а европейските общества – в най-хармонично развиващите се. Със сигурност ще има губещи от тази иначе добре звучаща концепция. Основно това ще са университетите, които не се адаптират навреме в новите конкурентни условия по привличане на студенти и капитали. За един период от 10 до 15 години, ако не и по-скоро, те ще загубят авторитет, студенти, пари и преподаватели. Големите печеливши ще бъдат няколкото мегауниверситета в Европа, които си спечелят славата на водещи в своята област и привлекат лъвския пай от бизнес-финансиране, студенти и водещи преподаватели. За малките университети от малките страни все пак ще останат някои ниши за запълване, ако един университет се специализира в нови дисциплини и научни полета, или само в първата година на преподаване в дадена сфера на познанието. Не сме далече от времето, когато един университет може да има много студенти в първа или в трета година на обучение, защото там са най-добрите му специалисти и експерти, а почти да няма студенти в другите години на обучение. Напълно сигурно е, че част от образователните институции ще се специализират само в магистърска форма на обучение или само в докторантура и това ще са едновременно образователни и успешни научни звена. Бързо пренасочващите се потоци от студенти във времето и в пространството ще променят изцяло образователните системи в различните държави, веднага след като Болонският процес е приложен на практика. А страните, където той се прилага формално, само по документи, ще се изолират от тези мощни потоци на студенти, на пари и на познание и в крайна сметка ще се изолират от процеса на икономическо развитие в ЕС.

Източници по темата:

1. “Болонски процес – Болоня, Прага, Берлин, Берген”, Фондация “Образователен форум”, С., 2006г.

2. Проф. Герганов, Енчо „Системи за осигуряване качеството на висшето образование”, С., 2005 г., <http://bologna.hrdc.bg/pdf/b05s/Quality.ppt>
3. Д-р Данева, Мими „Европейската квалификационна рамка за висше образование”, С., 2005 г.
4. Проф. Кузманова, Йорданка „Болонски процес в България”, С., 2005 г., <http://bologna.hrdc.bg/pdf/b05s/BProcess.ppt>
5. Радевска, Ирина „Политическа рамка на промените в европейското пространство за висше образование – от Берген до Лондон”, С., 2005 г.,
6. Доц.д-р Тодоров, Марко „Болоня и (или) България?”, в: Сега, 23 октомври 2006 г. <http://vobg.net/article.php?id=20323>
7. „Участие на България в "Процеса Болоня", доклад на Министерство на образованието и науката, http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/europeintegration/info/process_bologna.html
8. Center for Higher Education Policy Studies “The extent and impact of higher education governance reform across Europe”, Twente, Netherlands, 2007. http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/higherextent1_en.pdf
9. Commission of the European Communities. “*The role of the universities in the Europe of knowledge*”, Brussels, 05.02.2003, COM (2003) 58.
10. Economist “Head in the Clouds. Europe hopes to become the world’s pre-eminent knowledge-based economy. Not likely.”, September 8, 2005.
11. European Commission. “*Frequently Asked Questions : why European higher education systems must be modernised?*”, MEMO/06/190, Brussels, 2006.
12. European Commission “The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area”, Key documents, Brussels, 2007. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
13. Haahr J.H., Henrik J. “Defining a Strategy for the Direct Assessment of Skills”, Funded by the Leonardo da Vinci Programme European Commission, November 2004, <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/skills.pdf>
14. OECD “Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and Challenges”, Paris, OECD, 2004.
15. Sporn, B. 2003. "Convergence of Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe.", February 2007. http://www.educause.edu/content.asp?page_id=666&ID=FFFP0305&bhcp=1
16. World Bank “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” World Bank, Washington, 2002. <http://www1.worldbank.org/education/pdf/Tertiary%20Education%20Paper%204-10.pdf>