

УДК 37.026

Hryhorij Tereszczuk, Mychajło Łuczko

**PROCES DYDAKTYCZNY JAKO ŚRODOWISKO
NOWYCH SPECZNOŚCI I PROBLEMÓW W
KONTEKŚCIE INNOWACYJNYCH ZMIAN W
SZKOLE WYŻSZEJ**



У статті визначено суперечності та проблеми, що виникли у зв'язку з інноваційними змінами у вищій школі, окреслено шляхи їх вирішення з метою забезпечення якості освіти. Основні з них стосуються оновлення нормативної бази організації навчального процесу, оцінювання якості та впровадження кредитно-трансферної системи навчання (ECTS), збільшення прав і свобод викладачів та студентів на основі поєднання мінімізації академічного навантаження з одночасним посиленням контролю за виконанням серцевини змісту навчання – нормативної частини навчальних планів.



Ключові слова: навчальний процес, вища школа, інноваційні технології, якість освіти, Болонський процес.

Globalnym i pragmatycznym celem szkolnictwa wyższego w jakimkolwiek kraju jest zapewnienie jakości przygotowania specjalistów na poziomie światowych wymagań w celu osiągnięcia przez nich konkurencyjności na rynku pracy. Jednocześnie system szkolnictwa wyższego – to nieodłączna wewnętrzna instytucja społeczeństwa, głównym zadaniem której jest sprzyjanie wszechstronnej samorealizacji jednostki, nauczanie jej zawodowo ukierunkowanego współdziałania ze środowiskiem naturalnym i społecznym.

Amerykańscy naukowcy wyróżnili następujące ogólne wektory konceptualne udoskonalenia przygotowania zawodowego specjalistów:

- kształtowanie stosunku do człowieka jako celu, a nie środka, postępu społecznego;
- orientacja na aktywizację kapitału ludzkiego w szkolnictwie wyższym i przygotowaniu zawodowym, która opiera się na koncepcji harmonijnego rozwoju człowieka;
- strategiczne reformowanie systemu szkolnictwa wyższego i przygotowania zawodowego celem zapewnienia jakości specjalistów;
- tworzenie w trakcie przygotowania wysokiej kompetencji zawodowej i odpowiedzialności społecznej przy rozwiązaniu zadań postępu naukowo-technicznego oraz rozwoju społecznego i kulturalnego [10].

We współczesnych warunkach szkolnictwo wyższe wymaga harmonizacji celów przygotowania przyszłych specjalistów głównie w dwóch kierunkach: osobowościowym i zawodowym.

Pierwszy kierunek – humanizacja i demokratyzacja edukacji, zapewnienie wolności i praw jej subiektów (studenta i wykładowcy, metodyka, inżyniera, laboranta), swobodnego rozwoju zdolności i zadatków każdej osoby jako najwyższej wartości społeczeństwa.

Drugi kierunek – wyraźna i zrozumiała dla wszystkich organizacja procesu dydaktycznego w celu kształtowania gotowości przyszłych specjalistów do działalności zawodowej w warunkach ściśle konkurencyjnego i szybko zmieniającego się środowiska rynku pracy.

Należy przyznać, że bardzo trudno zorganizować działalność dydaktyczną uczelni w taki sposób, aby optyimizowała ona choćby te główne zewnętrzne i wewnętrzne sprzeczności pomiędzy: 1) interesami studentów, 2) warunkami samorealizacji wykładowcy, 3) potrzebami i wyzwaniem społeczeństwa. Aby rozstrzygnąć to ważne zadanie należy najpierw wyodrębnić sprzeczności i problemy w organizacji procesu kształcenia, które powstały w związku z innowacyjnymi zmianami w szkole wyższej i określić orientacyjne sposoby ich rozwiązania dla zapewnienia jakości oświaty.

Wysoka jakość oświaty to gwarancja przyszłego zatrudnienia, pomyślności w życiu i działalności zawodowej. Z jednej strony, dobre przygotowanie absolwentów stanowi właśnie ten zintegrowany wskaźnik działalności nowoczesnej uczelni, który zapewni jej konkurencyjność na rynku usług oświatowych zgodnie ze standardami obszaru szkolnictwa wyższego Europy i wymaganiami Procesu Bolońskiego. Z drugiej zaś strony, każdy uniwersytet, posiadając niepowtarzalne doświadczenie narodowe, ma swoje “oblicze” – własne tradycje i wartości, które należy chronić i rozwijać, które dodają jakości jego absolwentów oryginalnego kolorytu.

Proces Boloński jako uzasadniona reakcja państw europejskich na procesy globalizacji, wyrażona w dziedzinie oświaty stanowi jeden z punktów orientacyjnych innowacyjnych zmian w systemie szkolnictwa wyższego na Ukrainie, w Polsce i innych krajach biorących udział w Procesie Bolońskim. Każdy z 46 krajów, które przyłączyły się do Procesu Bolońskiego, zobowiązał się wprowadzić odpowiednie zmiany w narodowym systemie edukacji i formalnie wejść w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Dane zmiany powinny służyć ułatwieniu “translacji” jednego systemu edukacji do innego i w taki sposób zwiększyć mobilność studentów i wykładowców oraz zwiększyć możliwość ich zatrudnienia w całej Europie.

Proces Boloński jest określony przez szereg normatywnych dokumentów, takich jak wprowadzony Europejski System Transferu Punktów (European Credit Transfer System – ECTS) i jego kluczowe dokumenty (Formularz Zgłoszeniowy Studenta – Student Application Form, Porozumienie o Programie Zajęć – Learning Agreement, Wykaz Zaliczeń – Transcript of Records, Suplement do Dyplomu wzorca europejskiego – Diploma Supplement, Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area). Na Ukrainie system ECTS jest wprowadzany zgodnie z wymaganiami Informatora ECTS, zalecanego przez Ministerstwo Oświaty i Nauki jako materiały metodyczne dla pracowników szkół wyższych [2].

Ponadto, uznając konieczność zastosowania elementów standaryzacji edukacji w celu jej zbliżenia w różnych krajach, trzeba zastrzec autorów normatywnych dokumentów od nadmiernego administrowania działalności procesu dydaktycznego. Demokratyzacja i indywidualizacja, uznane w cywilizowanym świecie jako fundamentalne zasady organizacji oświaty, powinny zapewnić wybranie przez studenta nie tylko znacznej ilości dyscyplin naukowych z listy przedmiotów do wyboru, ale również wybranie wykładowcy z grona tych, którzy prowadzą wykłady z danego przedmiotu. W taki sposób amerykańscy studenci z pomocą radcy (advisor) sami układają programy dydaktyczne. W języku uniwersyteckim student sam “bierze” przedmiot do wyboru, Katedry jedynie proponują studentom przedmioty obowiązkowe i do wyboru, a studenci przez Biuro Rejestracji (Registrar’s Office) zapisują się do pewnego wykładowcy [3, s. 75–97]. Podobnie było również w czasach pierwszych europejskich uniwersytetów.

Elastyczna struktura procesu dydaktycznego pozwala studentowi po pierwszych dwóch lub trzech zajęciach zrezygnować z danego przedmiotu i wybrać inny albo zapisać się do innego wykładowcy. Oczywiście dziś jakość edukacji zależy w pewnej mierze od atrakcyjności, można powiedzieć “oprawy handlowej” proponowanych studentom usług oświatowych, czynnika emocjonalnego działalności wykładowczej. Należy zrobić interesującym sam przedmiot i styl wykładania, żeby zaabsorbować nie tylko dobrych, ale i słabszych studentów – nadać im więzłe opracowania, stanowiące tezaurs z danego przedmiotu. Praca z takimi studentami powinna znajdować się pod szczególną uwagą wykładowcy.

Naturalnie swoboda działań jest charakterystyczna dla studentów starszych lat, a nie na początku studiów, kiedy wczorajszy absolwent szkoły średniej jeszcze nie zdążył uzmysłowić sobie, które przedmioty powinien studiować, aby uzyskać wykształcenie wysokiej jakości. W tej

kwestii nadmierna i przedwczesna swoboda wyboru może nie pójść przyszlęmu specjalście na korzyść. W tym kontekście absurdalną wydaje się praktyka stosowana w niektórych krajach członkowskich Procesu Bolońskiego, a mianowicie próba narzucenia studentowi od pierwszych dni pobytu na uniwersytecie obowiązku ułożenia wraz z kuratorem (opiekunem) indywidualnego planu nauczania na cały okres studiów. Demokratyczność oświaty, indywidualnie ukierunkowane nauczanie muszą mieć optymalne ramy i nie wychodzić poza granice zdrowego rozsądku, prowadzić do dyktatu głównego podmiotu oświaty – studenta. Może to negatywnie odbić się na jakości jego przygotowania zawodowego.

Jak już wspomniano, Proces Boloński przewiduje zastosowanie systemu ECTS, który jest typowy dla europejskiego obszaru edukacji. Punkty ECTS – to raczej względny, a nie absolutny miernik obciążenia edukacyjnego studenta. Wyznaczają one jedynie jaką część ogólnego rocznego obciążenia akademickiego zajmuje dyscyplina dydaktyczna na uczelni lub na wydziale, który przydziela punkty [1, s. 4].

Zazwyczaj obciążenie studenta wynosi od 1500 do 1800 godzin na rok akademicki (60 punktów), czyli jeden punkt jest ekwiwalemtem 25–30 godzin pracy (łącznie nie tylko z pracą na zajęciach, lecz również z pracą w zakresie indywidualnym, przygotowaniem prac semestralnych i innych, egzaminami itp.). W taki sposób programy dydaktyczne stają się łatwiejsze do odbioru i porównania zarówno w kraju, jak i za granicą, a co za tym idzie sprzyjają poprawie mobilności studentów i uznania ich osiągnięć edukacyjnych.

W Informatorze ECTS zaznacza się, że zastosowanie systemu ECTS odpowiada Standardom i wskazówkom dotyczącym zapewnienia jakości i dalej wszystkie kwestie zapewnienia jakości przekłada się na odpowiedzialność uczelni, które muszą dysponować oficjalnym mechanizmem zatwierdzenia, okresowego przeglądu i monitoringu swoich programów dydaktycznych i kwalifikacji. Przewiduje się, że zapewnienie jakości programów i kwalifikacji wymaga opracowania “wyraźnie sformułowanych oczekiwanych wyników nauczania” [2, s. 25]. W tym fragmencie dokumentu założona została sprzeczność pomiędzy spełnianiem przez system ECTS standardów jakości i prawem każdej szkoły wyższej do samodzielnego opracowania “oczekiwanych wyników”. Wiadomo, że jakakolwiek standaryzacja przewiduje uznanie i przestrzeganie pewnych jednolitych reguł i norm. Lecz nie o to chodzi.

Wynika również pytanie czy można uznać za uzasadniony fakt, aby obciążenie edukacyjne studenta było mierzone jedynie za pomocą godzin akademickich? Naszym zdaniem, bardziej właściwym byłoby zastosowanie bardziej złożonego rozumienia punktu, według którego cena punktu nie sprowadza się do zwykłej ilości godzin, niezbędnych do naczenia się materiału edukacyjnego, a uwzględnia również ocenę jakości jego przyswojenia. W takim wypadku student będzie bardziej zainteresowany w jakościowym przyswojeniu wiedzy i otrzymaniu wyższych ocen, ponieważ będzie to wpływało na długość nauki.

Przypuśćmy, że student w ciągu 4 lat przestudiował 25 przedmiotów. Koledź może ustalić wymóg uzyskania średniej ocen na poziomie 4,0. Jeśli student uczył się tylko na trójki, to uzyska 75 punktów. To ewidentnie zbyt mało, aby uzyskać dyplom. W takim wypadku student powinien ponownie przejść niektóre przedmioty, aby podwyższyć średnią ocen, zmienić specjalizację lub przenieść się do innego koledźu o niższych wymaganiach. Zaletą systemu punktowego jest to, że przy przeniesieniu się z jednej szkoły do innej student nie musi od nowa studiować tych przedmiotów, które na podstawie wzajemnego porozumienia między uczelniami są uznane za równorzędne [3, s. 75–97].

W ostatecznym rezultacie rozstrzygająca jest suma punktów niezbędna do uzyskania dyplomu, a nie okres w ciągu którego była gromadzona – niezależnie czy w ciągu jednego roku, czy dwóch, pięciu, dziesięciu, dwudziestu lat. Właśnie w taki sposób system nieprzerwanej edukacji jest uzupełniany możliwością studiowania we własnym tempie, odpowiednio do indywidualnych potrzeb i możliwości człowieka – kto może i chce, ten – studiuje na studiach bakałarskich 4 lata lub mniej, a kto nie ma takiej możliwości, np. jednocześnie uczy się i pracuje, ten studiuje dłużej, a jego postęp na drodze do otrzymania dyplomu zależy od tego, ile czasu i zdolności potrzebuje do opanowania przedmiotu na tym poziomie jakości, który został wyznaczony przez uniwersytet.

Otóż czas poświęcony na uzyskanie wykształcenia, jest nieuchronnie związany z jej jakością. Dane podejście do traktowania punktu, naszym zdaniem, posiada niezaprzeczną przewagę nad podejściem przyjętym przez kraje członkowskie Procesu Bolońskiego. Wynika pytanie – jaki sens znów wymyślać rower? Dlaczego nie zapożyczyć amerykańskiego systemu punktowego zamiast systemu europejskiego, który jest zbyt sprostyczny i wybrakowany w zakresie jakości oświaty?

Na ukraińskich i rosyjskich uniwersytetach programy dydaktyczne z dyscyplin normatywnych, z reguły mają surowo określoną treść, zatwierdzoną „na górze” (z reguły otrzymują pieczęć Ministerstwa kierunkowego). Na uniwersytetach USA i krajów zachodnioeuropejskich wykładowca przeważnie sam opracowuje programy dydaktyczne i wyznacza treść swojego przedmiotu bez względu na to, czy należy on do obowiązkowych czy do wyboru. W rozwiniętych państwach świata prowadzone są badania teoretyczne, a także prace nad praktycznym opracowaniem treści edukacji dla różnego rodzaju zakładów. Cała ta dziedzina wiedzy jest w pewien sposób powiązana z pojęciem kurrikulum.

Co dziś reprezentuje sobą dziedzina badań teoretycznych treści edukacji? Nie będzie przesadnym stwierdzenie, że w ciągu ostatnich 20–30 lat jest ona areną przeciwstawiania się dwóch kierunków – tradycjonalizmu i rekonceptualizmu.

Tradycjoniści występują z pozycji koncepcji rozwoju treści edukacji. Ich interesy są skierowane głównie na zbadanie konkretnych praktycznych zagadnień, z którymi styka się szkoła oraz osoby, które bezpośrednio opracowują treść edukacji. Propagowane przez nich zasady przyciągają racjonalną prostotą, liniowością i funkcjonalnością – wyznacz cele, wybierz wiadomości z dyscyplin naukowych, zorganizuj je i przemyśl, jak będziesz oceniać uczniów i podręczniki.

Rekonceptualiści są bardziej zainteresowani rozpatrzeniem nie konkretnego przedmiotu dydaktycznego, a całego życia, epistemologii i aksjologii jako fundamentu do budowy treści edukacji. Rekonceptualiści uważają, że niezbędnym jest nie polepszanie „starej” koncepcji, a całkowita zmiana podejścia do treści edukacji i ułożenie nowej jej koncepcji. Wzywają do odejścia od problemów doskonalenia treści edukacji i skupienia się nad kwestią jej rozumienia [4, s. 79].

Dane dwie teorie współlistnieją i rozwijają się. Można stwierdzić, że także w krajach Europy, które przyłączyły się do Procesu Bolońskiego, poddawane są dyskusji dwa punkty widzenia. Zwolennicy pierwszego z nich występują za ścisłą reglamentacją treści i organizacji procesu dydaktycznego. Właśnie takie, czyli tradycjonalistyczne podejście, technologicznie ułatwia zbliżenie systemów edukacyjnych różnych krajów. Natomiast popierający podejście rekonceptualistyczne „rozluźniają” pojęcie treści i organizacji procesu dydaktycznego i uważają, że każdy pedagog ma prawo samodzielnie konstruować swój przedmiot – ważne jest jedynie, aby rezultaty takiej edukacji były dobrej jakości. Pogodzenie tych dwóch podejść nie jest łatwe, lecz należy się z nimi liczyć i szukać optymalnych rozwiązań.

Zetknęliśmy się więc z takim oto problemem – z jednej strony, potrzebą stworzenia i wykorzystania w procesie dydaktycznym ściśle reglamentowanej treści oraz zaplecza naukowo-metodycznego w celu osiągnięcia niezbędnych standardów jakości, a z drugiej strony, koniecznością kierowania się ku otwartym konstrukcjom systemu edukacji, które nie określają żadnych ram i wymagań co do struktury i wykazu takiego zaplecza, a wręcz przeciwnie – zachęcają do kreatywności w organizacji procesu dydaktycznego, podejmowania niestandardowych działań w wyborze treści i technologii nauczania, nie reglamentują ich, a nadają prawie nieograniczoną wolność ich dowolnego kształtowania. Jak pokazuje życie, w takim procesie częściej lepiej radzą sobie „średniacy”, którzy nie wyróżniali się osiągnięciami akademickimi, lecz byli gotowi do znajdowania wyjścia z niepomyślnych sytuacji, wynikających w nauce i życiu, a nie „prymusi”, którzy starannie wykonywali wskazówki wykładowców – przyswajali niezbędną wiedzę i sumiennie osiągnęli sukcesy w nauce dzięki dobrej pamięci i dyscyplinie wykonawczej.

Formowaniu przyszłego specjalisty, zorientowanego na samouctwo i samokształcenie oraz na niestandardowe myślenie sprzyjają właśnie otwarte systemy edukacji. Z tymi wskaźnikami wiąże się problem zapewnienia nowej jakości szkolnicwa wyższego.

Pojęcie „jakość edukacji” jest dziś traktowane w bardzo szeroki sposób. Jest to uwarunkowane różnorodnością konstrukcji systemów edukacji w różnych państwach świata, a także niedostatecznym stopniem pewności oceny jej wyników – „o ile nie ma jednoznacznego podejścia do pomiaru, to nie ma również prostego przepisu, za pomocą którego można byłoby uzyskać edukację wysokiej jakości” [5].

Aby zorganizować proces dydaktyczny na podstawie kombinacji podejścia tradycjonalistycznego i rekonceptualistycznego należy wcześniej skoncentrować się nie tylko na celach połączenia reproduktywnego i kreatywnego typu współdziałania poznawczego, ale także przewidzieć odpowiednie sposoby pomiaru jakości wyników nauki. Taka organizacja procesu dydaktycznego wymaga znacznie bardziej skomplikowanych, niż dotychczas kryteriów oceniania osiągnięć studentów. Za pomocą standaryzowanych testów niemożliwe jest zmierzenie wyższych integratywnych kompetencji studenta, które przejawiają się w jego skomplikowanej, pod względem charakteru, działalności (np. stworzenie własnego projektu, napisanie eseju lub recenzji na czyjś projekt, obrona własnej pozycji w dyskusji itp.).

Dlatego podkreślamy wagę wprowadzania zróżnicowanego oceniania, opartego na poziomie jakości przygotowania studenta z uwzględnieniem charakteru jego przyszłego zawodu. Przecież już sam środek oceniania określa program i styl działalności studenta – reproduktywny czy twórczy, elementarny czy skomplikowany, poznawczy czy funkcjonalny, który odpowiada albo nie odpowiada charakterowi działań specjalisty w rzeczywistych warunkach działalności zawodowej.

Zróżnicowane ocenianie bazuje się na połączeniu działalności reproduktywnej z elementami twórczości. Jego celem jest wspieranie stopniowego rozwoju zawodowo ukierunkowanych kompetencji osoby, która studiuje.

Podejście poziomowe powinno dysponować odpowiednimi metodami kontroli:

poziom niski – stosowane są standaryzowane testy, które pozwalają ocenić wiedzę, niezbędną do uzyskania kompetencji bazowych i specjalnych;

poziom dostateczny – stosowane są testy o bardziej skomplikowanej strukturze lub przeprowadzane są pisemne prace kontrolne, które wymagają wykorzystania nabytej wiedzy w rozwiązaniu typowych według znanych reguł;

poziom wysoki – stosowana jest metoda dialogu studenta i wykładowcy, podczas którego przejawiają się kompetencje wysokiego poziomu – zdolność studenta zastosowania nabytej wiedzy w niestandardowych sytuacjach, wyjaśnienia i obronienia swojej pozycji.

Podczas procedur oceny muszą przeważać metody, które pozwalają na maksymalne uniknięcie subiektywnego wpływu wykładowcy na obiektywność oceny, takie jak testy komputerowe, pisemne prace kontrolne itp. Jednocześnie, procedura oceny powinna odzwierciedlać specyfikę przedmiotu dydaktycznego i przyszłej działalności zawodowej, w szczególności kompetencję komunikatywną i organizatorską, które przewidują prowadzenie ustnego dialogu, umiejętności komunikowania się i wpływania na innych ludzi, udowadniania i obrony własnej opinii itp. Dlatego szkoła wyższa powinna ufać wykładowcy, spodziewać się na jego obiektywność i zasadniczość, a zarazem na życzliwy stosunek do każdego studenta podczas ustnego dialogu.

Europejskie standardy zapewnienia jakości przewidują zapoznanie się studentów z kryteriami, normami, harmonogramami planowego oceniania elementów programów dydaktycznych. W przypadku zastosowania ustnej kontroli (w formie dialogu) wykładowca powinien przestrzegać etyki komunikacji pedagogicznej i tolerancji oraz na żądanie studenta – precyzyjnie argumentować ocenę.

Kolejnym problemem organizacji procesu dydaktycznego jest przeciążenie studenta dużą ilością przedmiotów obowiązkowych oraz dużą liczbą godzin audytoryjnych w tygodniu. Rozwiązaniem tego problemu jest minimalizacja części obowiązkowej planów dydaktycznych, „skompresowanie” normatywnej części treści edukacji z jednoczesnym przejściem od nauczania wiedzy, umiejętności, nawyków do nauczania zdolności nauczania się i samodoskonalenia. Należy odstąpić od tradycyjnej formuły nauczania, która mówi, że „im większy zakres treści materiału dydaktycznego student przyswoi, tym wyższa będzie jakość jego przygotowania”.

Minimalizacja treści jest związana z wyodrębnieniem w planach dydaktycznych obowiązkowego do nauki w różnych krajach jądra pojęciowego. W tym wypadku można zapewnić wzajemne zaliczenie bazowego, wspólnego składnika edukacji.

Stosując termin “minimalizacja” mamy na myśli zarówno plany dydaktyczne, jak również dyscypliny dydaktyczne. Chodzi o konieczność znacznego zmniejszenia ilości przedmiotów dydaktycznych, egzaminów i zaliczeń, o przeniesie części materiału dydaktycznego na samodzielne opracowanie, zwłaszcza jeżeli chodzi o przyswojenie wiedzy o charakterze teoretycznym, która nie ma bezpośredniego zastosowania w działalności zawodowej. Podobne podejście do organizacji nauczania jest stosowane w innych krajach.

Na uniwersytetach w USA zestaw przedmiotów obowiązkowych do nauki dla wszystkich studentów jest nazywany “rdzeniem” (core). Idea podziału treści edukacji na rdzeń i część obieralną po raz pierwszy była zrealizowana jeszcze w 1869 roku przez prezydenta Charlesa Elliota w Harvardzie [3]. W Federacji Rosyjskiej rozwój szkoły wyższej również jest związany ze skróceniem czasu zajęć audytoryjnych, wzrostem wagi samodzielnej pracy studentów [6]. W Polsce obserwowana jest podobna tendencja [8].

Ważnym jest, aby wraz ze zmniejszeniem części treści obowiązkowej i stworzeniem rdzenia zachować surowość wymagań do jej przyswojenia. Uczęszczanie na zajęcia obowiązkowe przez studentów powinno być ściśle kontrolowane. Na poszczególnych uniwersytetach w USA, na przykład, na uniwersytecie w Georgii Południowej, przyjęty jest tzw. “kodeks honorowy” – studenci dają słowo uczęszczać na zajęcia obowiązkowe i przejawiać “uczciwość akademicką”.

Podsumowując powyższe fakty i rozważania można dojść wniosku, że istnieją pewne sprzeczności w modernizacji procesu dydaktycznego we współczesnych szkołach wyższych. Główne z ich dotyczą odnowy bazy normatywnej, procedur pomiaru jakości i wprowadzenia systemu punktów tranferowych, a co najważniejsze – konieczności zmiany paradygmatu szkolnictwa wyższego, przejścia od administratywnego systemu edukacji do otwartego, zwiększenie wolności i praw uniwersytetów, wykładowców i studentów we wszystkich rodzajach działalności, zwłaszcza jeżeli chodzi o wybór treści i form przygotowania zawodowego przyszłych specjalistów. Dla zwolnienia czasu na przedmioty do wyboru wymagana jest minimalizacja obowiązkowej dla wszystkich studentów części treści edukacji. Jednocześnie należy zwiększyć surowość wymagań do realizacji części normatywnej – “rdzenia” planów dydaktycznych, uczęszczania na zajęcia obowiązkowe i jakości przyswojenia dyscyplin normatywnych. W warunkach wprowadzania systemu ECTS należy na nowo rozpatrywać rolę pedagoga w procesie edukacyjnym. Obecna sytuacja socjokulturowa postawiła wykładowcę przed koniecznością reinterpretacji swojego miejsca w otaczającym go innowacyjnym środowisku edukacyjnym, postawienia przed sobą jakościowo nowych wymagań. Badanie teorii i technologii przygotowania zawodowego oraz udoskonalenia przyszłego wykładowcy uniwersytetu na podstawie “pedagogiki wolnej osobowości”, podejścia kompetencyjnego stanowi aktualny kierunek badań pedagogicznych.

Źródła wykorzystane

1. *Впровадження ECTS в українських університетах: Методичні матеріали.* – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”, 2006. – 56 с.
2. *Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (СКТС)* / За ред. І. І. Бабина. – Львів: Видавництво Національного університету “Львівська політехніка”, 2009. – 128 с.
3. *Дмитриев Г. Д.* Анатомия американского университета / Г. Дмитриев. – М.: Народное образование, 2005 г. – 224 с.
4. *Дмитриев Г. Д.* Что такое дидактика в США сегодня? / Г. Дмитриев. – М.: Педагогика, № 3, 2006. – С. 78–87.
5. *Людські виміри трансформацій України до інформаційного суспільства // Фундаментальні орієнтири науки.* – К.: Академперіодика, 2005. – С. 246–271.
6. *Никитин В. М.* Модульная программа как средство управления самостоятельной работой студентов: [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
7. *Терещук Г. В., Сидоренко В. К.* Основи педагогічних досліджень / Г. Терещук, В. Сидоренко. – Ольштин: WSiE TWP, 2010. – 326 с.
8. *Korcz I., Pietrulewicz B.* Multipotenzjal człowieka w rozwoju zawodowym / I. Korcz, B. Pietrulewicz // *Problemy Profesjologii.* – Zielona Góra, 2005. – S. 49–68.
9. *Quality of Education in Australia: Report of the Review Committee.* Canberra, 1995. – P. 3.
10. *Chiswick, Barry R.* Income inequality: regional analysis within a human capital framework. – N. Y., 1974.

Григорий Терещук, Михаил Лучко

**УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СРЕДА НОВЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ И ПРОБЛЕМ В КОНТЕКСТЕ
ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье определены противоречия и проблемы организации учебного процесса, возникшие в связи с внедрением инновационных изменений в высшей школе, а также очерчены методы их решения с целью обеспечения качества образования. Основные из них касаются проблемы обновления нормативной базы данных, оценки качества и организации центров кредитно-трансферной системы обучения (ECTS), увеличения прав и свобод преподавателей и студентов, минимизируя одновременно жесткий контроль за выполнением нормативной части – основы учебных планов.

Ключевые слова: учебный процесс, высшая школа, инновационные технологии, качество образования, Болонский процесс.

Hryhoriy Tereshchuk, Mychaylo Luchko

**THE EDUCATIONAL PROCESS AS AN ENVIRONMENT OF NEW CONTRADICTIONS AND
PROBLEMS IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE CHANGE IN HIGHER EDUCATION**

In the article is defined the contradictions and problems of the educational process, which arose in connection with the implementation of innovative changes in higher education and is outlined methods for their solution to ensure quality education. The main problems are related to updating the normative database, assessment of the quality and organization of the centers of the credit transfer system of education (ECTS), increase the rights and freedoms of teachers and students, while minimizing the strict control over the implementation of standardized parts – base curriculum.

Key words: educational process, higher education, innovative technology, quality education, the Bologna process.