

Прийма Сергій Миколайович
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет, м. Мелітополь

Постановка проблеми. Якість освіти постійно знаходиться в центрі уваги європейської спільноти. Країни Євросоюзу не безпідставно вважають, що в першу чергу саме якість освіти здатна вивести Європу на передові позиції і, як наслідок, підвищити конкурентноздатність регіону на світовому ринку.

На необхідності розвитку критеріїв та методології якості освіти вказано у більшості документів, прийнятих в рамках Болонського процесу. Зокрема, у Саламанському зверненні Європейської асоціації університетів вказано, що якість - це головна основоположна умова для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти. У Празькому комюніке наголошено на потребі тісної європейської співпраці та довіри до національних систем гарантування якості та створенню спільної систему стандартів якості освіти. Берлінським комюніке продовжено головний тезис стосовно того, що якість вищої освіти, безумовно, є основою створення Європейського простору вищої освіти та акцентовано увагу на потребі розвитку критеріїв і методологій для загального користування у сфері якості освіти, вказано на необхідності узгодження стандартів, процедур та рекомендацій з питань гарантії якості [4]. Проте, як справедливо зазначає дослідник Ю. Колер, основний недолік вказаних документів полягає у тому, що у них положення про якість освіти сформульовані недостатньо чітко. І хоча в тексті вказаних документів перераховані всі завдання та механізми, проте чітко не виділені головні цілі підвищення якості освіти та методи їх досягнення [6]. Таким чином, вивчення проблеми підвищення якості освіти у контексті Болонського процесу вбачається актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Слід зазначити, що в останній час проблема підвищення якості освіти стала предметом багатьох вітчизняних і зарубіжних концептуальних, методологічних і технологічних розвідок, а широкий спектр визначень терміну „якість” відносно якості освіти, спричинив розвиток декількох підходів до вирішення вказаної проблеми. Зокрема, одні дослідники розглядають цю проблему як суто управлінську, пов'язуючи її з процесом забезпечення, механізмами і факторами підвищення якості у ВНЗ. Інші пропонують зосередити увагу на проблемах якості підготовки фахівців. Дехто вважає за необхідне розглянути проблему якості навчального процесу, якості його кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення. На нашу думку, якість освіти безпосередньо пов'язана з якістю результату навчання, яким у більшості документів Болонського процесу проголошено 1) здатність випускників знайти роботу на міжнародному ринку праці протягом усього життя; 2) мобільність у всіх її розуміннях - просторова, часова тощо і 3) безпосередньо академічна якість. Таким чином, *наукове завдання* даної публікації полягає в аналізі основних напрямків підвищення якості результатів навчання як основного критерію якості освіти у контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття „якість результатів навчання”, за слухним зауваженням Ю. Колера, відносно, адже воно представляє не абстрактну якість саму по собі, а якісні з тієї чи іншої точки зору результати. Болонський процес враховує цей аспект у своїх процедурах, а Празьке комюніке підкреслює необхідність залучення всіх учасників освітнього процесу у процеси забезпечення якості на всіх рівнях. Якість результатів навчання, як і якість освіти, за своєю сутністю орієнтована на учасників процесу, оскільки існує необхідність враховувати вимоги зацікавлених осіб і суспільства в цілому. Саме з цієї причини таке значення у вирішенні проблеми забезпечення якості освіти надається конкурентоспроможності і мобільності випускників, їх здатності знайти роботу. Студенти, роботодавці та суспільство в цілому розглядають цю ознаку якісної освіти як вкрай необхідні [6].

Сконцентрувавши обговорення питання якості освіти навколо якостей результатів навчання, зазначимо, що нагромадження сукупності знань у певній академічній області хоча і досить значуща, проте не єдина мета академічної освіти. Більш важливим є аспект придбання компетентностей. Не маючи на меті проведення аналізу поняття „компетентність”, дамо їй визначення як результативно-діяльнісної характеристики фахівця. Ми погоджуємося з позицією Н. Бібік, яка зазначає, що перехід до компетентної освіти означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі [1, с.47]. У загальному значенні компетентність, за визначенням Ю. Колера, пов'язана з питаннями соціальної взаємодії, і тут особливо важливі компетентності співробітництва й пристосування, що становлять основу конкурентоспроможності і мобільності випускника. Саме від таких компетентностей залежить можливість одержання роботи і саме ці компетентності є якісними характеристиками освіти [6].

Слід зазначити, що зарубіжний досвід з впровадження компетентного підходу у процес підготовки фахівців з вищою освітою та розробки стандартів освіти тривалий час залишався предметом вивчення вузького кола фахівців. Проте, на сьогодні компетентно зорієнтований підхід став імперативом реформи вищої освіти, а реалізація основних положень Болонського процесу щодо якості освіти тільки підсилює його очевидність та необхідність.

Підхід, що базується на компетентностях, означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти з сферою праці і реалізується тільки при активній участі соціальних партнерів. Необхідність залучення соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, стандартів і програм навчання стала аксіомою. До такої практики вдалися і ті країни, де традиційно система освіти розвивалася автономно від сфери праці.

На сьогодні активна взаємодія академічного співтовариства з економічними партнерами, що розповсюджується на організацію навчання, матеріально-технічний розвиток, формування інституційних структур нового типу, встановлення численних зв'язків з організаціями, діловими кругами і промисловим сектором є найважливішою світовою тенденцією у сфері професійної освіти. Цей процес спричинений тим, що в умовах ринкової економіки докорінно змінилися вимоги до знань і вмінь фахівців: працівник-виконавець поступається місцем фахівцеві, що володіє переліком загальних і спеціальних компетентностей. Для задоволення цих вимог учасники ринку праці (державна й роботодавці) повинні чітко сформулювати професійні стандарти з усіх видів економічної діяльності, а заклади освіти й інші учасники ринку освітніх послуг – готувати

фахівців з врахуванням заявлених професійних стандартів. На сьогодні ж, за справедливим твердженням дослідників С. Набойченко, А. Соболева і Т. Боготової, освітній ринок і ринок праці в значній мірі незбалансований: спостерігається відставання пропозицій освітніх послуг від потреб ринку, погано співвідносяться погляди сфери праці й освіти на цілі, завдання і зміст навчання тощо. Все це позначається як на стані освітньої системи, так і на стані ринку праці, що при наявності значної кількості осіб з вищою освітою, не може задовольнити своїх потреб у необхідних фахівцях [7, с.5].

Активне становлення соціального партнерства в сфері професійної освіти в країнах Євросоюзу відбувалося в контексті розвитку соціального діалогу починаючи із середини 50-х років минулого сторіччя. До початку 90-х років у країнах Західної Європи склалися основні організаційні моделі цього співробітництва [8, с.111].

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття у країнах Євросоюзу було прийнято перелік важливих рішень і документів в галузі базової освіти, початкового професійного навчання та професійного навчання дорослих, що підняли соціальне партнерство на рівень принципових питань європейської інтеграції. У тому ж році був створений Комітет соціального діалогу, що відіграє дуже важливу роль у політичних процесах Європейського союзу [8, с.111]. Комітетом прийнято низку документів, які сприяють формування та розвитку соціального партнерства. Серед цих документів варто виділити Програму соціального партнерства, що передбачає подальшу активізацію діяльності соціальних партнерів з питань зайнятості, мобільності та розширення Євросоюзу, і документ «Європейський соціальний документ - рушійна сила інновацій і змін», що розглядає соціальний діалог як засіб рушійної сили економічних і соціальних реформ Європи [8, с.112].

У контексті приєднання України до Болонського процесу, а також активних спроб по відношенню до вступу в СОТ, питання про конкурентноздатність національної вищої професійної школи, її конкурентних перевагах і успіхах на міжнародному ринку набуває загальнодержавного значення.

Аналіз партнерських відносин між вищою школою і ринком праці в Україні повинен розпочинатися з розвитку індустріального суспільства на початку минулого століття. Необхідно відзначити і досить стабільні зв'язки між професійною освітою та галузями народного господарства у бувшому Радянському Союзі. Проте „нова історія” - кінець минулого століття - взаємовідносин науки і практики, процес формування та розвитку соціального партнерства в сфері професійної освіти проходить на тлі переосмислювання ролі держави в організації та керуванні професійним навчанням в умовах прискороного розвитку ринку праці і розвитку бізнес-структур.

Як відзначає російський дослідник Г. Зборовський, можна виділити три етапи зв'язку та взаємодії двох соціальних інститутів - бізнесу й освіти. У рамках першого етапу - 90-і роки минулого століття - взаємодії як такої не було. Бізнес як вид діяльності, як соціальний інститут, тільки народжувався, зміцнювався і структуризувався. У цей час руйнація виробництва призвела до того, що найбільш ініціативні й активні працівники йшли з науки та освіти у бізнес. Ці процеси викликали, як справедливо відзначає Г. Зборовський, парадоксальну ситуацію: з одного боку, від занепаду виробництва, науки та освіти бізнес виграв, що приводило до його активного розвитку, з іншого боку, учасники бізнесу незабаром відчули потребу в такій освіті, що дозволила б їм успішно вести справи. Та і якість професійної освіти випускників – майбутніх робітників через відхід із системи вищої освіти та науки значної частини висококваліфікованих фахівців не задовольняла більшість керівників бізнесу. З'явився новий вид освіти, переважно вищої, що одержав всім тепер добре відому назву „бізнес-освіта”. Це був початок другого етапу взаємодії бізнесу та вищої професійної освіти, який можна було б визначити як їх реальну взаємодію [5, с.139-140]. Проте слід зазначити, що бізнес-освіта в значній мірі відноситься до так званої „додаткової” освіти. Вона спрямована на задоволення тих потреб у навчанні й реальній професійній діяльності, які не вдалося реалізувати у процесі придбання освіти в рамках основних освітніх програм. Але виправляти ситуацію необхідно на рівні основної професійної освіти, де кооперація між вищою освітою та бізнесом поки що не значна. Бізнес поки що не готовий до систематичних відносин з ВНЗ та зайнятий, за влучним зауваженням Г. Зборовського, хаотичним латанням дір у власному кадровому забезпеченні. Система ж вищої освіти виступає як самодостатня, що не відчуває (знову таки - поки що) залежності від бізнесу та дистанціює від нього. І така ситуація буде тривати до тих пір, поки можна буде хоча б як існувати на бюджетні кошти [5, с.140]. Проте, в умовах різкого скорочення бюджетного фінансування майбутнє вищої освіти вбачається тільки у тісному співробітництві з бізнесом, що також об'єктивно зацікавлений у фахівцях високої кваліфікації. Як приклад можна привести американський досвід, де представники бізнесу, які краще інших знають потреби ринку, багато в чому визначають освітню політику навчальних закладів. Саме у цьому й складається прогноз щодо третього етапу взаємодії бізнесу й вищої освіти [5, с.141].

Вищі навчальні заклади у цій ситуації повинні запропонувати адекватні викликам часу й вимогам роботодавців освітні програми. Нагальною необхідністю стає створення у ВНЗ такої організаційної структури, що реалізовувала б механізми адаптації навчального процесу до мінливих запитів ринку праці. По суті, мова йде про підстроювання механізмів внутрішньовузівського керування навчальним процесом під систему зовнішнього маркетингу освітніх послуг. Участь університету в цій діяльності є досить продуктивною і для його колективу. У результаті взаємодії кафедри та підприємства, орієнтованого на створення корпоративної моделі навчання, у цілому формуються елементи якісної нової системи навчання фахівців, яку можна охарактеризувати як „навчання в партнерстві з бізнесом”, що, в остаточному варіанті, дозволяє підвищити не тільки якість підготовки випускників, але й конкурентноздатність навчального закладу та підприємства [7, с.9-10].

Проведений аналіз взаємовідносин між соціальними партнерами в сфері професійної освіти України дозволяє зробити висновок про те, що всі сторони ринку освітніх послуг зацікавлені в підвищенні конкурентноздатності своїх партнерів на цьому ринку. Серйозні роботодавці чекають конкурентноздатних працівників і охоче зближаються з конкурентноздатними ВНЗ; абітурієнти вибирають рейтингові університети, конкурентноздатність яких визнається академічними колами й бізнес-співтовариством. Таким чином, процес взаємного зближення соціальних партнерів є одним з найхарактерніших процесів нашого часу.

Підводячи підсумок розгляду питання якості освіти через конкурентоспроможність і мобільність випускників зазначимо, що на сьогодні склалися всі необхідні передумови для співробітництва зацікавлених сторін ринку освітніх послуг у таких важливих сферах модернізації освіти, як формування професійних компетентностей випускників та розробки на

їх основі нового покоління державних стандартів. Таким чином, виникає об'єктивна необхідність розгляду проблеми підвищення безпосередньо академічної якості на основі нових принципів розроблення освітніх стандартів.

Упровадження моделей оцінювання якості різних рівнів вищої освіти та визначення її стандартів дослідниками А. Гуржієм та В. Гапон віднесено до пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти України, а до основних принципів вдосконалення якості освіти дослідниками віднесено розробку єдиної системи стандартів та чітко сформульованих цілей і критеріїв оцінки ступеня їх досягнення [2, с.24-25]. За визначенням дослідників Т. Гусена і А. Тайджмана, стандарт освіти умовно можна розглядати як окреслення результатів відповідно до визначених цілей освіти, які на загальнодержавному рівні часто встановлює уряд. Проте, продовжують дослідники, цілі освіти формулюються здебільшого дуже загально, так що їхні досягнення не можна виміряти безпосередньо. Тому і виникає потреба перевести їх у площину конкретних різнорівневих завдань, які, згідно з навчальними програмами, повинні виконати учні у визначений термін. Отже, зазначають дослідники, стандарт освіти – це планка, за якою можна судити про навчальний процес і дотримання навчальної програми в окремих галузях [3, с.17].

Галузевий стандарт вищої освіти є державним нормативним документом, в якому повинні бути відображені цілі освітньої та професійної підготовки, визначені місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інші соціально важливі властивості та якості. Стандарт повинен відображати соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави та окремих замовників фахівців. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника як складова стандарту має встановлювати галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Проте, на сьогодні можна констатувати, що галузеві стандарти вищої освіти так і не стали надійним засобом діагностування якості підготовки фахівця. Зміст навчального процесу, визначений більшістю стандартів, має „знанцеву” спрямованість, містить вимоги в більшій мірі до інформативної частини, що сприяє інерційному стану системи вищої освіти та підтримує стереотипне уявлення про якість освіти як похідну від кількості навчальних дисциплін. Такий стан речей не тільки перетворює зміст навчальних дисциплін в окам'янілі догми, але й суперечить принципам інституціональної й індивідуальної автономії університетів, загрожує самій сутності академії, її найважливішому завданню першовідкриття та новаторства. Альтернативою домінуючій в діючих стандартах предметно-знанцевої моделі підготовки фахівця може стати компетентнісно зорієнтований підхід.

Слід зазначити, що компетентності, а тим більше ключові компетентності, що повинні бути відтворені у галузевих стандартах вищої освіти, формулюються поза межами освіти. Основні вимоги до сфери освіти формулює професійна сфера і її виразники. Саме професійна сфера в якості основних одиниць оперує компетентностями, в той час коли освіта в основному використовує знання, вміння і навички. В цьому сенсі саме професія дає відповідь якій компетентності повинен набути фахівець або яка сфера його компетенції. І саме професійна сфера повинна чітко, на рівні замовлення, що визначено стандартом, однозначно сформулювати свої претензії до освіти, а вже завдання освіти полягає у перекомпонуванні триади „знання-вміння-навички” у певні компетентності, які вимагає професійна сфера. Як бачимо, існує проблема, за визначенням дослідника Р. Моррея Томаса, концептуального підґрунтя, на якому повинні вибудовуватися стандарти [10, с.134]. Дослідник, вивчаючи проблему концептуальної основи освітніх стандартів, наводить дев'ять підходів до встановлення стандартів, обґрунтовуючи кожен з них, прогнозує особистісно-суспільні наслідки їх запровадження. Серед запропонованих дослідником підходів, виділимо так звані „підхід ідеально освіченої особи” і „підхід запитів ринку праці”.

В основі першого підходу лежить переконання, що особа або група, яка має встановлювати стандарти – авторитет у відповідній галузі і тому може компетентно визначати відповідну структуру змісту навчальної програми і рівнів оволодіння матеріалом [10, с.136]. Серед можливих наслідків дослідник Р. Моррей Томас справедливо зазначає на безкінечну дискусію щодо того, хто належно кваліфікований, аби визначити ознаки ідеально освіченої особи. Слід зазначити, що такий підхід до визначення освітніх стандартів широко розповсюджений в національній освітній системі, коли члени того чи іншого науково-методичного об'єднання на основі розуміння загальних задач, що стоять перед вищою школою, та їх інтерпретації по відношенню до конкретної спеціальності, власного досвіду викладання або наукової діяльності, інших міркувань пропонують деякий зміст стандарту освіти.

Інший підхід – підхід запитів ринку праці – базується на тому, що використання часу та умов навчання найефективніше, коли у центрі навчальної програми стають конкретні навички (компетентності – прим. П.С.), якими учень повинен буде вільно володіти у своїй майбутній роботі чи під час подальшого здобування освіти [10, с.137]. За такого підходу зміст навчальних програм має впливати з аналізу знань і навичок (компетентностей – прим. П.С.), потрібних для успішного виконання завдань обраної професії чи освітньої спеціальності, а це, в свою чергу, призведе до поліпшення якості робочої сили держави і продукції на світовому ринку, удосконаленню освіти й універсалізації дипломів спеціалістів, уніфікації рівнів шкіл і програм професійної підготовки. Звичайно, і підхід запитів ринку праці не є панацеєю. Проте, вже сьогодні зрозуміло, що коли ми хочемо, щоб суспільство функціонувало ефективно, стандарти, зумовлені запитом ринку праці, повинні бути. Необхідно тільки визначити як найліпше дібрати освітні програми професійної підготовки і де, на якому етапі, формувати виробничі компетентності. Впровадження компетентнісного підходу в систему освіти дозволить в значній мірі реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-зорієнтований підходи в навчальному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дисциплін визначає орієнтири у відборі тих знань і навичок, які найбільш значимі для формування ціннісних орієнтацій, будуть затребувані в житті особистості. Додатковими аргументами впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти російський дослідник Ю. Татур вважає:

- формування узагальноної моделі якості, яка абстрагує від конкретних дисциплін і об'єктів праці та дозволяє розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці;
- можливість порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових

ресурсів;

- більш чітко і обґрунтоване, на міждисциплінарному рівні, виділення значних блоків (модулів) в освітній програмі підготовки фахівця та використання цих блоків для порівняння різних освітніх програм [9, с.23].

Підводячи підсумок розгляду питання якості освіти через якість освітніх стандартів зазначимо, що реалізація компетентнісного підходу при розробці стандартів вимагає глибоких системних перетворень у викладанні, змісті навчального матеріалу, оцінюванні, зв'язках вищої освіти з іншими соціальними партнерами, застосуванні Європейської структури кваліфікацій вищої освіти. Проте робота в цьому напрямку вже розпочалася. На сьогодні у відповідності до наказу Міністерства освіти і науки формується персональний склад робочих груп, які будуть здійснювати розроблення галузевих стандартів вищої освіти. Залишається сподіватися, що при формуванні якісного складу робочих груп та визначенні змісту розроблених стандартів будуть враховані пропозиції даної публікації.

Висновки з даного дослідження і перспектива подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у публікації виконано аналіз основних напрямків підвищення якості результатів навчання як основного критерію якості освіти у контексті Болонського процесу. Звичайно запропонований аналіз далеко не вичерпний. Поза увагою залишився актуальний на сьогодні напрямок вивчення якості освіти через так звані моделі вдосконалення, зокрема, Excellence Model, що розроблена Європейським Фондом управління якістю. Такі моделі в подальшому можуть стати ефективним і надійним механізмом аналізу та визначення пріоритетів між напрямками вдосконалення якості освітніх систем.

Резюме. У публікації виконано аналіз проблеми підвищення якості освіти через призму процесу впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до розробки стандартів професійної підготовки сучасного фахівця.

Ключові слова: якість освіти, галузеві стандарти вищої освіти, компетентнісний підхід.

Резюме. В публикации выполнен анализ проблемы повышения качества образования через призму процесса внедрения компетентностно-ориентированного подхода к разработке стандартов профессиональной подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: качество образования, отраслевые стандарты высшего образования, компетентностный подход.

Summary. In the publication the analysis of problem of upgrading education is executed through the prism of process of introduction of the competence orientated approach to development of standards of professional preparation of modern specialist.

Keywords: quality of education, industry standards of higher education, competence orientated approach.

Література

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-53.
2. Гуржій А., Гапон В. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти в Україні // Вища освіта України. – 2006. - №1. - С.23-31.
3. Гусен Т., Тайджман А. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося // Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003.- С.15-41.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.:Політехніка, - 2003 : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/>
5. Зборовский Г. Высшее образование и бизнес: проблемы институционального взаимодействия // Высшее образование в России. – 2007. - №1. – С. 137-145.
6. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе Том XXVIII, No. 3, 2003 http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxviii_3_2003/art008.html
7. Набойченко С., Соболев А., Боготова Т. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса // Высшее образование в России. – 2007. - №1.– С. 3-10.
8. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза // Высшее образование в России.– 2006. - №6. – С. 111-120.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - №.3- С. 20-26.
10. Томас Р. Моррей. Підходи до встановлення і добору стандартів досягнень // Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003.- С.132-154.

Подано до редакції 14.07.2007 р.