

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА З ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету

У статті здійснюється філософський аналіз європейських підходів до оцінок якості вищої освіти.

Вступ

Усе частіше XXI століття називають „століттям якості”. Органічною складовою фірм та корпорацій, заводів та організацій стала філософія якості. Як показник високої ефективності праці в суспільстві та джерело національного багатства, якість є одним із чинників виходу з соціальної й економічної кризи.

Серед багатьох сфер життєдіяльності людини, для яких актуалізується проблема забезпечення якості, одне з цільних місць посідає сфера освіти. Це пов'язано як із недостатньо оперативним реформуванням вітчизняної освітньої системи відповідно до внутрішніх реалій України, так і з потребою підвищення її конкурентоспроможності в контексті європейської інтеграції. Через останнє, акценти в осмисленні проблеми якості освіти зміщуються в бік її вищої ланки, покликаної задовольняти потреби держави і суспільства в кваліфікованих фахівцях. Реформування освіти, осмислення її нової ролі, актуалізація феноменів стандарту та якості має вказувати на пульс часу, долає розриви між традиційними й інноваційними методами навчання.

Постановка завдання

Метою цієї статті є проведення аналізу європейських підходів до оцінки забезпечення якості вищої освіти, щоб перейти до втілення вітчизняного проекту якості.

Аналіз досліджень і публікацій

Дослідження проблеми якості вищої освіти в європейському контексті обумовлене стратегічним курсом України на входження в Європейський Союз. Інформаційні матеріали Європейського Союзу, Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО – ЦЕПЕС, Інтернет-ресурси, матеріали конференцій, а також зарубіжні й вітчизняні монографії є потужною джерельною базою для розгляду проблеми якості вищої освіти в Україні, критеріїв її оцінки і системи чинників забезпечення.

Зміст поняття „якість освіти”, показники, за якими вона визначається й оцінюється, інтерпретувались і уточнювались різними філософами: „засвоєння необхідної суми знань”, „оптимальна організація життєдіяльності університетів” (В. Гумбольдт); „реалістичне сприйняття набутого знання” (К. Ясперс); „оволодіння загальною культурою” (М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі); вміння „знайти своє місце в системі виробничих і соціальних відносин” (М. Вебер); „ефективне керування технічними соціальними системами” (Е. Тоффлер).

У межах сучасної філософії освіти це поняття розглядають як „багатогранну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток та системи освіти, що реалізує її на певних етапах навчання людини” [1]. Структуру поняття „якість освіти” складають: а) якість навчально-методичної бази; б) якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; в) якість об'єкта навчання.

Зарубіжні та вітчизняні автори розглядають якість освіти одразу в кількох аспектах: соціально-філософському, освітянському та педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, Л. Горбунова, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай та інші), філософсько-освітянському та управлінському (О. Величко, А. Софрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, М. Кисіль, А. Тайджман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітянському (К. Корсак), культури тринітаризму (О. Субетто), соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Скідун, Н. Щипачова). Кожен із цих аспектів взаємодоповнюють один одного і висвітлюють нові завдання та пошукові траєкторії для дослідників. Водночас значна кількість джерел із проблеми якості вищої освіти не забезпечує її комплексного бачення, оскільки автори захоплюються переважно розглядом окремих складових якості вищої освіти. Надмірним є захоплення поданням інтелектуально недоопрацьованої інформації, а часто й репродукування одних і тих же фактів.

Основна частина

Побіжний огляд існуючих на сьогодні джерел дає можливість стверджувати, що філософський аналіз якості вищої освіти є способом осмислення того, якою є сучасна людина. Корегування моральних ідеалів та новий рівень усвідомлення одвічних духовних цінностей, розвиток нанотехнологій, синергетичне прозріння й формування екологічної та „планетарної” свідомості – це виклики для вищої освіти, яка набуває нової якості, здатної підготувати людину до нових випробувань.

Сьогодні розмаїття систем оцінки якості вищої освіти можна поділити на два типи: для першого

характерним є домінування державних структур, що регулюють розвиток вищої школи, а для другого – відсутність органів державного управління вищою школою. Європейська система освіти історично тяжіє до першого типу, а тому формулювання цілей оцінки, визначення її найважливіших аспектів є прерогативою перш за все уряду. Проте європейський динамічний освітній простір постійно еволюціонує й трансформується, а домінування державних структур з часом може змінитися на посилення автономії вищих навчальних закладів з меншим ступенем втручання на вимогу конкретного соціуму.

Як свідчить огляд існуючих джерел, європейські моделі оцінки якості вищої освіти переважно поділяють такі світові концептуальні підходи:

- 1) утвердження пріоритету оцінки „споживача” над оцінкою „виробника”;
- 2) комплексний розгляд проблеми якості через створення ключових елементів (освітніх стандартів, оцінки досягнень незалежними організаціями, автономії освітніх закладів та ін.);
- 3) розуміння можливостей більш об’єктивної оцінки якості освіти лише з плином певного верифікаційного часу;
- 4) визначення рейтингу вищих навчальних закладів переважно за такими основними параметрами, як репутація в суспільстві, вступний конкурс, науковий потенціал професорсько-викладацького складу (у тому числі кількість Нобелівських лауреатів), фінансові ресурси закладу, задоволеність студентів якістю та організацією навчального процесу, задоволеність роботодавців якістю підготовки фахівців;
- 5) повага до відмінностей між різними національними системами, а також до індивідуальних конкурентних переваг з оцінюванням закладу в цілому;
- 6) поєднання внутрішньої і зовнішньої оцінки;
- 7) використання оцінки як засобу звітності та як засобу сприяння розвитку навчального закладу;
- 8) використання багаторівневого системного моделювання при плануванні досліджень з якості освіти;
- 9) широке розуміння освітніх досягнень (досягнення з предмета, динаміка освітніх досягнень, відношення до навчальних предметів; ключові міжпредметні компетентності; задоволеність освітою; подальша освіта і кар’єра);
- 10) проведення моніторингу якості на національному та міжнародному рівнях як основи для прийняття управлінських рішень;
- 11) розуміння, що якість університетської освіти не піддається абсолютному та однозначному вимірюванню, оскільки таке вимірювання має включати наявний рівень соціально-економічного розвитку країни, реальні доходи, обсяги споживання матеріальних і духовних благ та послуг, а також різні рівні розвитку потреб людини;
- 12) тенденція до використання єдиної термінології, що сприяє покращенню міжнародної комунікації як між національними системами вищої освіти, так і між різноманітними освітніми профілями (програмами підготовки) [2, с.6; 3, с.398; 4].

Європейські системи оцінки якості вищої освіти спонукають до гармонізації наведених вище підходів з метою створення в майбутньому уніфікованої концепції, яка б задовольняла країни з різними соціокультурними й освітніми тенденціями. Так, на сьогодні в більшості європейських країн уряди й законодавчі органи відмовилися від жорсткого централізованого управління, нормування деталей діяльності вищих навчальних закладів. Спостерігається перехід до підвищення їхньої автономії в рівновазі із суспільною відповідальністю в межах „рамкових” законів і ширших стратегічних підходів до освітнього моніторингу та оцінювання. В Європі поширені нідерландські схеми організації та діяльності системи ліцензування, оцінювання й акредитації вищих освітніх закладів.

Одним із найважливіших процесів, що відіграє роль каталізатора посилення уваги до проблем якості вищої освіти в Європі, є реалізація принципів Болонських декларацій. Відповідно до них, за спостереженнями Н. Селезньової та Ю. Ямко, відбувається:

- 1) зближення національних та профільних стандартів та процедур оцінки;
- 2) активізується європейське співробітництво в межах контролю якості на основі зіставних критеріїв та методик;
- 3) виробляються „порогові” стандарти для окремих дисциплін (чи циклу дисциплін), які не зводяться до часових чи змістовних параметрів освітнього процесу;
- 4) створюються системи незалежного оцінювання, що веде до формування вищої освіти з „європейським знаком якості”;
- 5) проводяться вимірювання (акредитація) на рівні окремих освітніх програм;
- 6) координуються підходи до стандартів транснаціональної освіти, що веде до її легітимації;
- 7) розробляються критерії для органів акредитації (вводяться метаакредитаційні інструменти та

процедури;

8) створюється стандарт ISO 9001 і стандарти ISO 17024 – основи інтеграції в єдиний освітній простір країн ЄС і тих країн, що до них приєдналися [4, с.41; 5, с.240].

Забезпечення якості вищої освіти прямо пов'язується також із упровадженням дворівневої системи вищої освіти, яка дає змогу: а) після завершення першого рівня (в середньому три роки) почати трудову діяльність; б) реалізувати мобільність студентів як на рівні навчальних закладів, так і у сфері суміжних спеціальностей; 3) переривати процес здобуття освіти після завершення її першого рівня для ближчого ознайомлення з практикою і продовжувати подальшу освіту на другому рівні залежно від обставин (фінансових, сімейних і т.п.) через певний час.

Відомо, що Болонський процес визначає якість освіти як основу створення європейського простору з домінуванням принципу гуманізму (для розвитку гуманістичної складової культури). За основу оцінки якості вищої освіти (для країн – учасників Болонської угоди) взято три групи стандартів: 1) стандарти для внутрішнього гарантування якості вищого навчального закладу; 2) стандарти для зовнішнього гарантування якості вищого навчального закладу; 3) європейські стандарти для зовнішніх агентств з гарантування якості.

Отже, оцінювання стає основним механізмом визначення якості вищої освіти, відносного рівня програм та методів викладання й навчання з предмета або на факультеті загалом. Оцінювання проводиться за внутрішніми та зовнішніми процедурами.

Перед початком перевірки кожен з університетів готує детальну доповідь із самооцінки, в роботі над якою беруть участь викладачі і студенти. Доповідь має відповісти на такі запитання:

- 1) що університет намагається робити?
- 2) як університет намагається це зробити?
- 3) звідки університет знає, що це дає позитивний результат?
- 4) як університет змінюється з метою удосконалення?

Процес внутрішнього оцінювання містить систематичне збирання адміністративної інформації, опитування студентів і випускників, неформальні бесіди з викладачами та студентами. Складовою зовнішнього оцінювання є відвідування факультету контрольною групою для визначення якості навчання та викладання. Зовнішніми спостерігачами є викладачі або люди професійної діяльності, які на підставі спілкування зі студентами та молодими науковцями складають остаточний звіт. До того ж відповідно до принципу інституційної автономії основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному вищому навчальному закладі, що є основою для реальної підзвітності академічної системи в межах національної системи якості.

Найбільш показовим стосовно оцінки якості вищої освіти є досвід Великобританії, яка входить до країн – засновниць Болонського процесу і чия система зовнішнього оцінювання якості вищої освіти є не просто всеохопною, але й однією з найскладніших та найавторитетніших у світі. Найцікавіші нововведення у сфері управління якістю освіти Великобританії стали предметом детальних наукових обговорень, метою яких є розроблення нового загальноєвропейського підходу до управління якістю освітніх послуг.

Створення системи зовнішнього оцінювання в особі Агентства з гарантування якості вищої освіти стало одним із результатів запровадження корінних змін у системі вищої освіти Великобританії. Ключовими поняттями в діяльності аналізованої системи стали „стандарти навчання” та „якість навчання”. Особливим виявилось й те, що така складна й комплексна процедура оцінювання якості вищої освіти, як інституційний аудит – не стільки досліджує і дає оцінку роботі закладу, скільки на засадах автономності вищого навчального закладу визначає ефективність діючих внутрішніх процедур з гарантування якості. Чіткість, прозорість, логічна послідовність, виваженість і відповідальність процедури інституційного аудиту дає можливість керівництву вищим навчальним закладом детальніше розглянути явні недосконалості в управлінні і сформулювати список пропозицій для їх усунення.

У системі внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості вищої освіти все значимішою стає роль студента – платника за надання освітніх послуг. До того ж посилюються вимоги до викладача, який повинен знати не лише останні наукові здобутки зі своєї дисципліни, а й досконало володіти методикою викладання. Отже, актуалізується принцип „неподільності дослідницької та викладацької діяльності” (В. Гумбольдт).

Слід зазначити, що англійськими дослідниками не схвалюється ідея створення єдиної всеохопної агенції контролю якості освіти. Вони вважають, що ефективною може бути лише система контролю і якості, яка чутлива до потреб окремо взятого суспільства. Не практикується також взаємовизнання акредитаційних процедур – перевага надається визнанню конкретних результатів і кваліфікацій.

Свої особливості мають також і інші європейські країни. Наприклад, у Німеччині функціонує міжінституційна система забезпечення якості, яка доповнює управління якістю окремими навчальними закладами. Система акредитації передбачає забезпечення мінімальних стандартів щодо змісту навчання, тобто акредитуються окремі курси, які рецензуються фахівцями рівного статусу. Сама акредитація проводиться різними агенціями – регіональними та такими, що зосереджуються на окремих галузях.

У Польщі з 2002 року діє Національна акредитаційна комісія, яка контролює систему громадської освіти – державної і недержавної форм. Процес оцінювання якості потрійний і включає самооцінку, відвідування закладу групою експертів і остаточний звіт [6]. Франція сьогодні демонструє тенденції переходу від оцінки, побудованої спочатку на принципах централізації, до процесу самооцінки, тісно пов'язаного з самим навчальним закладом. У скандинавських країнах, в яких оцінка завжди була вимогою уряду, процес оцінки вищої освіти теж зміщується в бік самооцінки. Процес оцінки вищої освіти у Франції все більше переходить у бік повної відповідальності навчальних закладів щодо регуляції власної діяльності, при якій уряд виконує допоміжну роль. Іспанія на основі багаторічних експериментів особливу увагу приділяє аналізу освітнього процесу, організації управління на рівні університету.

Закономірним є й те, що оцінка якості має враховувати мету та місію навчальних закладів і програм, потребує дотримання певного балансу між нововведеннями й традиціями, академічними перевагами та соціальною (чи економічною) необхідністю, узгодженістю програм і свободою вибору студентів. Вона покликана охопити навчальний процес і наукові дослідження так само, як і адміністративне керівництво вищого навчального закладу, враховувати студентські потреби й забезпечення позанавчальних послуг.

Також можна виявити деякі особливості у підходах, що зумовлено різним культурним фоном окремих країн. Характерним прикладом у цьому відношенні є ступінь залучення студентів до процедур забезпечення якості, яка коливається від Інтернет-опитування до партнерської участі. Тенденція до утворення незалежних агентств з оцінки якості вищої освіти досі не стала провідною у країнах Східної Європи та СНД. Основними процедурами контролю якості освіти тут спостерігаються ліцензування, атестація та акредитація, які здійснюються державними та іншими органами на основі усталених критеріїв. Названі процедури, які висвітлені в наукових джерелах, не завжди адекватно використовуються в дискусіях з питань політики в галузі освіти різних країн, оскільки іноді відбувається перетин та навіть змішування цих понять і процесів.

Існує ще кілька методів вимірювання якості вищої освіти. Серед них найперспективнішою є так звана „оцінка за принципом доданої вартості”, що з'явилась у Великобританії. Кшиштоф Павловський визначає „додану вартість в університеті” як те, коли вищий навчальний заклад не обмежує свою діяльність лише наданням знань, а «зосереджується на формуванні позицій студентів, прагнучи збагатити їх особистість через нематеріальну, таку, що важко піддається визначенню та обчислюванню, але й таку, що чітко виявляється, „додану вартість”. Важливу роль відіграє внутрішня відкритість навчального закладу, коли створюється справжнє академічне оточення, яке „єднає студентів і співробітників, сприяє виникненню діалогу між закладом і студентами, атмосфери, в якій студенти, що прагнуть знань, розглядаються як бажані партнери, а не як дратівливе джерело неспокою” [7, с.185].

Сутність інструменту полягає в тому, що вчитель британської школи відповідає не за середньостатистичні показники успішності, а за реальний крок уперед кожного зі своїх учнів. Отже, відмінник, який за поточний рік не досяг більш високих показників (написання тез та участь у конференції тощо), програє порівняно з відстаючим, який за цей час значно покращив знання і вміння з предмета. Так само порівнюються й вищі освітні заклади, де, незалежно від місця знаходження та ресурсного забезпечення, вищий навчальний заклад може прогресувати за показниками приросту якості освіти.

Ідея доданої вартості освіти поки що тільки набирає свого розвитку в Європі, але вона не нова й давно застосовується вищими школами США трьома підходами: прямим, непрямим та прикладним [8].

Прямий метод оцінювання визначає вплив освітнього закладу на розвиток студента через вимірювання й порівняння того, що він знає і вмє робити. Вимір відбувається у двох часових точках: на початку навчання у закладі і при його закінченні. Також має місце ще один різновид прямого методу оцінювання, який визначає вплив закладу, що бере до аналізу різницю між очікуваним, запланованим впливом і фактичними результатами. Визначається, наскільки вищий навчальний заклад пере- чи недоопрацював у розвитку конкретного студента. Префікс пере- означає при цьому, що навчання обдарованих студентів може дати неочікувано високі результати, що є дуже вагомою складовою якості освіти у конкретному вищому навчальному закладі.

Непрямий метод оцінювання за доданою вартістю відходить від практики прямого вимірювання навчальних досягнень і ставить за мету віднайти залежність між: а) поведінкою студента, його активністю, залученістю до різних видів позааудиторної роботи, здатності до роботи в команді; б) його успішністю, як навчальною, так і особистісною. Проведення такого дослідження є досить складним, потребує багато часу й ресурсів.

Прикладний метод оцінювання за доданою вартістю застосовується через деякий час після того, як студент закінчив навчальний заклад. Він дає змогу виявити, наскільки *alma mater* підготувала його до практичної роботи в умовах реальності. В остаточному звіті експертів надається висновок про довіру, часткову довіру чи недовіру вищому навчальному закладу в наданні якісних освітніх послуг.

Кожен із цих методів має свої переваги й недоліки, а головним є те, що вони не можуть повною мірою бути вжитими в країнах зі складним економічним становищем, де процвітає корупція, нестача фінансування сектору освіти й інші економічні та політичні негаразди.

Виходячи з того, що основним показником якості освіти є рівень розвитку особистості, вважаємо, що „оцінка за доданою вартістю” є для українського освітнього простору тією новою методикою, яка сьогодні

максимально відповідає вимогам часу, є гуманоцентричною й здатною (за умов правильного використання) відобразити реальний вплив освітньої системи на тих, хто навчається.

Висновок

Ретроспективний аналіз численних документів, пов'язаних із формуванням європейського простору вищої освіти, виявив одну важливу закономірність: автори порівняльних досліджень, узагальнюючих оглядів, актів і т.п. часто спершу досить оптимістично випишують стратегію чи ставлять важливі завдання, а з часом визнають існування неусувної перешкоди – неможливості досягнути соціокультурний контекст конкретної країни, перебуваючи за межами даного контексту.

За цим визнанням слідують перегляд та уточнення, що в кінцевому підсумку сприяє розвитку виваженості оцінних й прогностичних формулювань, збільшує час дискусії та розширює коло диспутантів. Виникла ситуація, коли навіть на рівні окремої країни відбувається стрімка детермінація та автономізація, породжує якісно нові проблеми на шляху формування порівняльних систем забезпечення якості у вищій освіті. Це ще збільшує й без того величезне розмаїття вищої освіти в Європі. Так, зокрема, деякі джерела вказують на зміщення політичної влади над освітою в Іспанії та Франції від жорсткого централізму до наднаціонального рівня. У Великобританії вже тривалий час існує традиція локальної освітньої політики. У Бельгії також більше не можна говорити про національну освітню систему, оскільки влада повністю віддана регіонам.

Виходячи з того, що нерівномірність, непередбачуваність, багатомірність є характерними рисами складних систем, вважаємо, що концепція якісної освіти в Європі буде ближчим часом зазнавати ухилу в бік створення таких процедур оцінки якості освіти, яким притаманні ознаки відносності, адаптивності та універсальності.

На сьогодні якість європейської вищої освіти прямо залежна від здатності навчального закладу формувати „додану вартість”, що можливе лише за умови фокусування на тих якостях людини, які необхідні для функціонування в сучасному суспільстві: відкритість і інтерес до навколишнього середовища, новаторство, моральність, соціальна активність та відповідальність, здатність навчатись упродовж життя.

Загалом особливості європейського розуміння і розв'язання проблем якості вищої освіти, з'ясування загальних для країн Болонського процесу принципів гарантування якості освіти, звернення до конкретних процедур і методик забезпечення якості вищої освіти на прикладі європейських країн дає всі підстави і необхідність перейти до втілення вітчизняного проекту якості в дію. Особливість такого втілення має враховувати розвиток за власною траєкторією та індивідуально в кожному випадку швидкістю.

Цей проект має гармонійно вписатися в єдиний європейський освітній простір, оскільки якісна освіта ХХІ століття – це освітлення духу та розуму людини, просвітлення й пробудження того ще не займаного потенціалу творчості та мудрості, який може проявитись разом із відродженням гуманності.

Список літератури

1. *Вікторов В. Г.* Управління якістю освіти: соціально-філософський аналіз: монографія. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286 с.
2. *Болотов В. А.* О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. – 2005. – №1. – С.5–10.
3. *Мещанінов О. П.* Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – 460 с.
4. *Селезнева Н. А.* Теоретико-методологические основы качества высшего образования: научный доклад [Електронний ресурс] / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. – Режим доступу: <http://www.trinitas.ru/rus/dok/0012/001a/00120115.htm>
5. *Ямко Ю. Ю.* Управління якістю освіти на основі процесного підходу в умовах транзитивної економіки // Вища школа України. – Додаток 3, т.4. – 2006. – С.239–242.
6. *Павловський К.* Трансформація вищої освіти в ХХІ століття. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 230 с.
7. *Сафонова В.Є.* Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. // Вища освіта України. – Додаток 3, т.3. – 2006. – С. 245–254.
8. *Value-Added Assesment: accountability's New Frontier* [Електронний ресурс] / Perspectives. American Association of State Colleges and Universities. – Spring 2008. – Режим доступу матеріалу: http://www.aascu.org/pdf/06_perspectives.pdf