

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається аналіз сучасних моделей вищої педагогічної освіти; розглянуто специфіку управління якістю освіти в педагогічному ВНЗ, обґрунтовано необхідність проведення інтегрованих досліджень та переходу від епізодичного контролю якості освіти до моніторингу якості освіти ВНЗ.

Автор зазначає, що специфікою управління внутрішньоакадемічним оцінюванням якості освіти є відсутність тимчасових обмежень, можливість проведення інтегрованих досліджень, переходу від епізодичного контролю до моніторингу якості освіти.

Ключові слова: управління, моніторинг, якість освіти, педагогічний ВНЗ, майбутні вчителі.

В статье отображается анализ современных моделей высшего образования; рассмотрена специфика управления качеством образования в педагогическом вузе, обоснована необходимость проведения интегрированных исследований и перехода от эпизодического контроля качества образования к мониторингу качества образования вуза.

Автор отмечает, что спецификой управления внутреннеакадемическим оцениванием качества образования является отсутствие временных ограничений, возможность проведения интегрированных исследований, перехода от эпизодического контроля к мониторингу качества образования.

Ключевые слова: управление, мониторинг, качество образования, педагогический вуз, будущие учителя.

In the article analyses of the current models of higher education, discusses the specifics of the quality management of education at the Teachers college;

justified the need for integrated studies, of the transition from the episodic quality of education in monitoring the quality of education of the university.

The author notes that the specific academic department of internal estimation of the quality of education is the lack of time constraints, the possibility of conducting integrated studies of the transition from episodic to monitor the quality control.

Key words: management, monitoring, quality education, pedagogical university, future teachers.

Постановка проблеми. Процес реформування національної системи освіти передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти, тому ця проблема є не лише психолого-педагогічною, а й торкається загальноосвітньої, політичної, управлінської галузі, оскільки її намагаються розв'язати фахівці різних галузей наукового знання, урядовці, політики й державні службовці системи державного управління освітою.

На сучасному етапі економічного розвитку до характеристик ринку освітніх послуг, що складають основу моделі поведінки ВНЗ в ринковому середовищі, належать: універсальність освіти, тобто доступ до неї всіх, хто має в розпорядженні необхідні для цього здібності й мотивацію (у тому числі й на основі індивідуального підходу); багаторівневність освіти, що дозволяє реалізовувати різні траєкторії здобуття вищої (також додаткової й професійної) освіти й вищої кваліфікації на основі навчальних модулів; різноманіття форм співпраці освітніх структур із партнерами для надання освітнім програмам і науковим дослідженням міжрегіонального, всеукраїнського й міжнародного характеру; якість освіти, включаючи якість ресурсів, усіх стадій життєвого циклу й управлінських рішень; висока технологічність освіти, що характеризується застосуванням в освітній і науковій діяльності технологій світового рівня [7, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми вивчались і продовжують вивчатися відомими науковцями А. Атаєвим, В. Луговим, З. Слєпкань, Т. Дмитренко, Г. Єльніковою, Г. Цехмістєровою, Н. Фоменко, В. Котовим, О. Касьяновою, Л. Леонтєєвим, О. Гохманом, О. Мармазою.

Актуальність проблем підготовки особистості (Н. Білоусова, О. Мерзлякова), майбутнього фахівця (Л. Дудікова, О. Ігнатюк), педагога (Л. Дорогих, О. Слободян, Л. Сущенко, А. Топчій, Т. Шестакова) до саморозвитку та самовдосконалення підтверджується й тим, що все більше сучасних дослідників звертаються до її вивчення в різних аспектах.

Мета статті – розкрити аналіз сучасних моделей вищої педагогічної освіти, розглянути специфіку управління якістю освіти в педагогічному ВНЗ, обґрунтувати необхідність проведення інтегрованих досліджень та переходу від епізодичного контролю якості освіти до моніторингу якості освіти ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Міжнародний досвід показує, що в різний час в організації управління освітою застосовувалися різні моделі [4]. Прикладом такої зміни моделей є досвід США, де в 60-90-ті рр. ХХ ст. використовувалися 8 моделей організації управління вищою освітою, перенесені зі сфери ВПК, і поведінка ВНЗ, що впливає на модель у ринковому середовищі. До них належать: система планування, програмування й бюджетування (60-70-ті рр.); управління цілями (1975-1980-ті рр.); бюджетування на нульовій основі (70-і рр.); стратегічне планування (80-і рр.); вимір ефективності – бенчмаркінг (кінець 70-х рр.); вища освіта як товар (90-ті рр. – теперішній час); загальне управління якістю (80-90-ті рр. – теперішній час); реінжинерінг бізнес-процесів (90-ті рр.).

Зважаючи на аналіз наукової літератури, узагальнюючи характеристики моделей управління, умовно можна визначити такі їхні загальні ознаки: усі вони базуються на визначенні мети (стратегічної, оперативної, короткочасної);

усі підходи передбачають розробку низки варіантів досягнення висунутої мети й вибір за тими або іншими ознаками найвідповіднішого варіанта. Як ознака розглядаються особливості цих варіантів – витрати на здійснення, тривалість, складність; усі підходи передбачають розробку й реалізацію низки заходів (програми) для досягнення висунутої мети.

Ці моделі, на думку їхніх авторів, – різноманітні варіанти реалізації управління за цілями. Водночас наявність кількох подібних, але не тотожних підходів дозволяє припустити, що для різних об'єктів управління або для різних цілей відповіднішими можуть бути різні підходи. Проте критеріїв вибору того чи іншого підходу для різних умов досі не розроблено.

І хоча деякі з них тією або іншою мірою застосовуються в організації управління ВНЗ, але в масштабах усієї системи вищої освіти, у тому числі й української, вони не застосовувалися [11].

Загалом, можна говорити про дві основні конкуруючі моделі освіти. Умовно їх можна назвати американською (хоча історично це англосакська модель) і німецькою. Американська модель орієнтована на дуже сильні університети, але досить слабку школу. Натомість німецька ближча до української: для неї характерні відносно сильна середня школа й менш розвинені університети (див. таблицю).

Таблиця

Порівняльна характеристика освітніх моделей

Модель освіти	Спільне	Відмінне
Американська	Дворівнева система підготовки: бакалаврат, магістрат	Функціональність, прагматизм
Німецька		Фундаментальність, гуманізм

Важливим є аналіз праць учених щодо моделей вищої освіти. Наприклад, Н. Поправко й А. Рикун пропонують поділ моделей вищої освіти на редистрибутивну й ринкову [11].

Редистрибутивна модель стратегії ВНЗ характеризується такими особливостями. По-перше, «залежним» характером стосунків між суб'єктами

підрозділів ВНЗ і його структурою, що співіснує із «заробляючими» підрозділами за умови отримання від них коштів. Керівництвом державних ВНЗ такі підрозділи оцінюються виключно з погляду їхньої прибутковості без урахування таких можливих дивідендів, як розвиток спеціальностей, якість викладання, конкурентоспроможність, кадровий склад, наукові результати тощо. По-друге, значущим моментом для управлінської структури, що демонструє редистрибутивну модель, є можливість контролю і його здійснення незалежно від прибутковості. Іншими словами, можливість контролю виступає як автономний мотив: підрозділ може бути неприбутковим, але це зовсім не означає, що його слід скасувати.

Ще одна форма контролю в редистрибутивній системі – регулювання кадрового складу. Наприклад, загальні правила ВНЗ (це може бути й загальноукраїнською формальною вимогою) визначають певний відсоток викладачів, що мають науковий ступінь. Тоді, зокрема, перед спеціальністю «соціальна педагогіка» постає дилема: запросити діючого працівника соціальної служби як досвідченого практика чи запрошувати професора ВНЗ, який такої практики ще не має [13]. По-третє, ознакою редистрибутивної стратегії є відсутність проектної політики. Це виражається в позиції спостерігача стосовно цілепокладальних зусиль підрозділів щодо освоєння ринку. Найчастіше керівництво ВНЗ схвально ставиться до всіх форм експансії, але, головне, за цим не стоїть свідоме, стратегічне планування. Так, деякі ВНЗ, відкривши більше десятка філій, фактично не можуть освоїти цей простір, що виявляється впродовж навчального процесу та позначається на якості освіти головного ВНЗ.

Ринкова модель ВНЗ характеризується такими особливостями. По-перше, наявністю політики стосовно пропозиції й реалізації послуг ВНЗ, характером цієї політики, що суттєво раціоналізувався. Це означає, що планування в межах ринкової стратегії має централізований характер, воно супроводжується чіткими розрахунками й постійним контролем. Зокрема, це

стосується практики планування кількості платних студентів і груп. Паралельно планується розмір сплачування. При цьому план задається по лінії зростання напруженості – невеликого завищення на кожен наступний рік. Цей захід передбачає: а) зростання рівня зацікавленості й ініціативності виконавців; б) заходи з розширення «асортименту» освітніх послуг: акцент на перепідготовку, підвищення кваліфікації разом із навчанням платних студентів, раціональне поєднання цих форм; в) моделювання стратегії вдосконалення пропонованих освітніх послуг невід’ємне від «філософії» ВНЗ і вписане в контекст інших напрямів позабюджетної діяльності; договірні роботи, роботи за контрактами, пошук спонсорських засобів, оренди; г) робота на ринку освітніх послуг має організаційну оформленість. Мається на увазі створення інформаційної бази, спеціалізованого відділу, моніторинг усіх груп споживачів освітніх послуг, урахування зарубіжного досвіду. Позиціонуючі ВНЗ в межах ринкової стратегії, надання науково обґрунтованого характеру роботі в галузі освітніх послуг усувають проблему виживання, так само як і проблему «меж зростання», пов’язану з нескінченним розширенням ринку. Тоді ВНЗ зможе перетворити освітній продукт на інструмент оптимізації самого закладу (підвищення якості, престижності тощо). Крім того, найважливішими ознаками ринкової моделі є оцінювання ефективності роботи з системного вдосконалення освітніх послуг і політика заохочень за отримані результати [6, 12]. До ознак ринкової моделі також належить спеціалізована й цілеспрямована іміджева, а не просто рекламна політика. Проте вивчення матеріалів конференцій, присвячених проблемам вищої освіти, особиста участь у таких конференціях, неформальні бесіди з керівниками ВНЗ дозволяють констатувати, що на цей момент у ВНЗ України переважає редистрибутивна система [1,3].

Найзначущим нововведенням у педагогічній освіті став перехід ВНЗ на багаторівневу систему підготовки кадрів.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в педагогічній освіті розвинених країн існує дві моделі освіти – паралельна й послідовна. Паралельна модель передбачає три-чотирирічне навчання, у процесі якого вивчення спеціальних академічних предметів (наприклад, математичних чи історичних) поєднується з вивченням педагогічних дисциплін протягом усього періоду професійної освіти. Така модель є особливо поширеною в закладах, що готують учителів початкової школи, однак подекуди зустрічається й при підготовці вчителів середньої школи, особливо вчителів фізичної культури, праці, технологій. Провідною моделлю в закладах, що готують учителів для середньої школи, є послідовна, у межах якої студенти спочатку отримують ступінь бакалавра з предмета своєї спеціалізації (наприклад, природничі науки, мови), а потім зосереджують увагу протягом одного чи двох років на теорії освіти і практичній професійній підготовці. У деяких країнах, наприклад, у Данії, Нідерландах, Швеції, паралельно здійснюється підготовка вчителів у початковій та базовій школах.

У більшості західноєвропейських країн підготовка вчителів для старшої ланки середньої школи здійснюється за послідовною моделлю. У деяких із них (Німеччина, Іспанія, Італія) вона може тривати до шести й більше років. У педагогічній освіті більшості східноєвропейських країн домінує паралельна модель. У сучасних умовах не існує достатньо переконливих аргументів щодо переваг однієї моделі над іншою: кожна з них має як позитивні сторони, так і недоліки.

Нині в Україні реалізуються кілька моделей багаторівневої педагогічної освіти [10]. Одна з цих моделей передбачає на першому рівні навчання протягом чотирьох років за програмою бакалавра, включає гуманітарні, соціально-економічні, природничо-наукові (фундаментальні), спеціальні й загальнопрофесійні, професійно орієнтовані дисципліни, а також дисципліни за вільним вибором студента. На другому рівні підготовки впродовж року студент навчається за програмою професійної підготовки й отримує диплом

фахівця і викладача повної середньої школи або ж упродовж двох років навчається за програмою магістрату й отримує диплом магістра з напрямку науки, що надає право бути викладачем середнього навчального закладу підвищеного рівня або ВНЗ. В описаній вище моделі освіти і професійна підготовки розподіляються між рівнями.

Інша модель багаторівневої педагогічної освіти передбачає їхнє об'єднання на кожному рівні. Ця модель навчання за програмою бакалавра включає й професійну підготовку. Після чотирьох років навчання випускникові видають диплом бакалавра з напрямку науки й диплом учителя базової школи (5-9 класів). Після засвоєння однорічної програми професійної підготовки на другому рівні випускник отримує диплом, що надає право викладати й у ЗОНЗ III ступеня (10-11 класів). При закінченні магістратури випускник отримує разом із дипломом магістра диплом (сертифікат) викладача середніх навчальних закладів і ВНЗ. Таким чином, у цьому варіанті вже на рівні бакалавра присвоюється професійна кваліфікація. Хоча це здається, на перший погляд, незначною відмінністю, проте є дуже принциповим. Річ у тім, що одним із завдань бакалавра є підвищення рівня освіченості осіб. Це вимагає реалізації змістових, трудомістких освітньо-професійних програм.

Водночас Г. Єльнікова [8] зазначає: «Щоб підготувати вчителя будь-якого рівня (наприклад для роботи в загальноосвітній школі), окрім загальних курсів психології, педагогіки, потрібні спеціальні розділи психолого-педагогічного циклу (наприклад, вікова психологія), необхідний курс методики викладання відповідного предмета, низка дисциплін, орієнтованих на школу, зокрема таких: історія й методологія відповідної науки, використання ІКТ і технічних засобів у процесі навчання тощо. Потрібна активна педагогічна практика.

Тому доведення професійної підготовки до рівня вчителя на етапі бакалавра можна здійснити або шляхом зниження рівня підготовки

зі спеціальності бакалавра, або шляхом інтенсифікації праці й перевантаження студентів [12].

Ще одна модель багаторівневої педагогічної освіти, що реалізовується на практиці, передбачає навчання протягом чотирьох років за програмами загальної, спеціальної і професійної підготовки в обсязі, що дозволяє видавати випускникам дипломи бакалавра за напрямом підготовки вчителя загальноосвітньої школи. Після цього частина випускників переходить до професійної діяльності, а інша частина – вступає до магістратури. Ця модель висуває ще вищі вимоги до програм навчання на рівні бакалавра, ніж попередня.

Існують також модифікації описаних вище моделей багаторівневої освіти, що передбачають отримання другої спеціальності як на рівні бакалавра, так і на рівні магістратури.

Прибічники багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів вважають [8], що вона має переваги щодо традиційної однорівневої системи, котрі полягають в такому: для особистості – у можливості здійснювати індивідуальний вибір змісту, рівня й шляху здобуття вищої освіти і професійної підготовки, що задовольняють її (особисті) інтелектуальні, соціальні й економічні потреби; у результативному завершенні освіти на кожному рівні багаторівневої системи вищої освіти; у розв'язанні суперечності між рівнями здібностей і можливостей студента та вимогами освітнього стандарту; для суспільства – у можливості отримати фахівця з необхідними кваліфікаційними параметрами за досить короткий час (1-2 роки). У ринкових умовах це захищає права споживачів, які сплачуватимуть (безпосередньо або через систему оподаткування) вартість підготовки тих працівників, які їм потрібні, а не тих, які нав'язує традиційна система вищої освіти; для викладачів ВНЗ – у можливості якнайповнішої реалізації свого науково-педагогічного потенціалу, оскільки в цій системі захищається їхнє право

працювати зі студентом, підготовленим до навчання на цьому рівні й зацікавленим в отриманні обраних ним (студентом) освітніх послуг.

Наступною моделлю є модель, розроблена за вимогами кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

Серед основних завдань упровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу є перехід до передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, аналогічної Європейській кредитно-трансфертній системі (ECTS). Перевагами кредитної системи є можливість не тільки враховувати навчальне навантаження, а й накопичувати всі досягнення студента (участь у наукових дослідженнях, конференціях, олімпіадах), і таким чином надавати максимально детальну інформацію вищим навчальним закладам інших країн про досягнення наших студентів. ECTS розглядається як важливий засіб підвищення мобільності студентської молоді.

Метою впровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу є зближення вітчизняної системи вищої освіти з європейською, підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників, підвищення престижу національної системи освіти в європейському освітньому просторі [13].

Основними завданнями впровадження цієї моделі є: адаптація ідей Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, ураховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці; забезпечення для студента можливості навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та його власними побажаннями та сприяє саморозвитку й підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві; унормування порядку надання

студенту можливості отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці [5].

Висновки. Якість освіти, безумовно, невід’ємна від якості освітнього процесу. Незаперечним є взаємозв’язок сучасних багаторівневих моделей освіти з якістю навчання. Якість освітнього процесу має складну ієрархічну структуру і проявляється в єдності двох його сторін: якості функціонування (і розвитку) освітньої системи та рівня освіченості особистості (якість процесу та якість результату). Тобто структуру якості освіти розглядають як сукупність характеристик процесу та його результатів. При цьому необхідно виділити такі складові частини: якість планово-організаційного забезпечення освітнього процесу (якість керівництва), якість викладання; якість змісту освіти, якість технології навчання, якість результатів освіти (рівень освіченості особистості).

Список використаних джерел:

1. Realizing the European Higher Education Area. In; Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
2. Sargeant Andrian. Marketing management for non-profit organizations./ A. Sargeant-N.Y., 1999.-304 p.
3. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия. / И. Ансофф. — СПб.: Питер, 1999. — 414 с.
4. Беляков С.А. О статусе высшего учебного заведения / С.А. Беляков // Университетское управление. — 2003. — № 5-6. — С. 52-58.
5. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій): навч. посібник для студентів / Г.Ф. Пономарьова, А.А.Харківська, Т.В.Отрошко. - Х., 2008. — 334 с.
6. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. — М., 1W. — С. 34.

7. Гетьман Е.П. Маркетинговые принципы и технологии в управлении развитием ВУЗ: диссертация... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Е.П. Гетьман. – Москва: РГБ, 2007. – С.12.
8. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Харків : Крок, 1999. – 303 с.
9. Набойченко С. Формирование системы мониторинга развития высшей школы / С. Набойченко, А. Выварец, И. Майбуров // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 6. – С. 3-14.
10. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – с. 53-57.
11. Поправка Н.В. Модели стратегии вузов на рынке дополнительных образовательных услуг / Н.В. Поправко, А.Ю. Рыкун // Вестник Томского государственного университета. – Томск; ТГУ. – 2003. – № 277. – С. 112-114.
12. Пример китайских реформ: зоны новых и высоких технологий и технологические бизнес-инкубаторы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 7. – С. 37-39.
13. Харківська А.А. Роль КМСОНП та системи залікових одиниць у підвищенні якості вищої освіти / А.А. Харківська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 55. – С.411-416.