

ЗАПРОГРАМОВАНІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ СЕНС БОЛОНСЬКОГО РЕФОРМУВАННЯ

Н.В.Кічук

(доктор педагогічних наук, професор, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

В статті на основі систематизації сучасних наукових представлень о категорії «якість освіти» освітаються деякі педагогічні аспекти вивчення змісту болонського реформування українського вищого освіти.

Contemporary views on “education quality” are systematically examined revealing the pedagogical sense of the Ukrainian higher education reforms in accord with the Bologna principles.

Реалії сучасної вищої освіти у близько п'ятдесяти європейських і деяких азійських країнах безпосередньо пов'язані з утіленням концепції компетентнісного підходу, що є домінантою Болонського процесу.

Україна приєдналася до формування єдиного європейського простору вищої освіти у травні 2005 року (м. Берген, Норвегія), що засвідчує визнання міжнародною спільнотою пріоритетних ідей у реформуванні національної системи вищої освіти. Йдеться, зокрема, про використання кредитно-трансферної системи, вироблення національної рамки кваліфікацій, запровадження додатка до диплома європейського зразка, поетапне втілення трициклової структури – відкритої та гнучкої у просторі і часі відносно кожної із країн – учасниць Болонської конвенції. Вивчення й узагальнення кращого досвіду поступового запровадження у вітчизняній ВНЗ принципів Болонського процесу (Київський державний університет ім. Б.Грінченка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка та ін.) засвідчує той факт, що трансформаційні процеси здебільшого спрямовуються не лише на вимоги часу, а й на збереження досягнень і традицій української вищої школи. Цілковито зрозумілими є поки що існуючі неоднозначність трактування і недосконалість підходів щодо реформування вітчизняної практики вищої школи з огляду на визначені Болонською конвенцією критерії – якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейського ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівському етапах підготовки спеціалістів, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

З метою уточнити ступінь вираженості суджень випускників магістратури з нормативного курсу «Вища освіта і Болонський процес», на який, зокрема, у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті за навчальною програмою дано один кредит, було проведено дослідження діагностичного характеру. Так, магістрантам було запропоновано написати педагогічне есе на тему «Світло» і «тіні» Болонського процесу». Аналіз результатів виконаного студентами завдання дозволив виокремити найбільш типові їх судження щодо «мінусів» болонського реформування. А саме: 1) низький ступінь готовності випускників загальноосвітньої школи до навчання за кредитно-модульною системою у вищій школі; 2) недосконалість існуючого вирішення процесуальних питань запровадження принципів Болонського процесу, зокрема, нереальність в умовах регіонального ВНЗ забезпечити право вибору студентами навчальних дисциплін, недосконалість механізмів «відпрацьовування» студентами навчального матеріалу через пропущені ними за певних причин аудиторні заняття, проблематичність презентації на заняттях індивідуально-дослідних навчальних завдань студентів через значний кількісний склад академічних груп; 3) відсутність необхідних і достатніх умов для повноцінної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Зрозуміло, що подібний емпіричний матеріал має здебільшого діагностичний характер, хоча значною мірою слугує базою для фундаментальних досліджень науковців, які вивчають означену проблематику (1). Слід додати, що задля творчого втілення у вітчизняну вищу освіту болонських ініціатив міжнародною спільнотою реалізується заходів. Наприклад, Британська рада (директор – Террі Санделл) з метою активного використання британських електронних ресурсів в Україні передала у державну науково-педагогічну бібліотеку імені В.О.Сухомлинського 250 англomовних томів серії «Бібліотека тисячоліття», у Кембриджському університеті створено Центр українських студій.

Сьогодні досить активно дискутується питання, пов'язане з педагогічним сенсом Болонського процесу. Так, науковці небезпідставно зміщують акценти на суто організаційні аспекти вищої освіти (введення кредитно-модульної організації навчання, активізація уваги до самостійно-пізнавальної діяльності студентів, зокрема, через розгалужену систему індивідуально-дослідницьких завдань тощо) до систематизації наукових ідей щодо переформатування вітчизняної вищої освіти (2, 51). При цьому ключовою вважається думка про вмотивованість такої домінанти, як запрограмованість навчальних результатів вищої освіти. У контексті останнього дослідники О.Голубенко, Т.Морозова досить активно заангажовують поняття «застарілі знання», «відносно спрощення вищої освіти», «вища освіта як серйозна сфера бізнесу», тобто ідеї, висловлені російським науковцем В.Б.Касевичем (3).

Нині загально визнаною є доцільність керуватися при оцінюванні та аналізові результатів навчання студента таксономією, яку запропонував ще на початку минулого століття американський психолог і педагог Б.Блум (1913-1938 рр.). Йдеться про концепцію «повноцінного засвоєння», згідно з якою елементами на рівні відповідної навчальної дисципліни слугують знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Суть цієї провідної ідеї у психологічній готовності особистості до навчальної діяльності, яку можливо формувати педагогічними засобами, а єдиний рівень академічної підготовки є досяжним за умов системи індивідуалізованого навчання. Отже, дескриптори результатів засвоєння студентом змістового модуля певної навчальної дисципліни не тотожні опису його навчальних результатів у межах відповідного циклу вищої освіти (зокрема, перший цикл обіймає бакалаврат, другий – магістеріум). Щодо своєрідності останніх, то вона визначається поняттям «кваліфікація вищої освіти». Як показує міжнародна практика, у цьому відношенні дослідниками найбільш привабливими називаються системи опису (дескриптори), що склалися у Шотландії, Ірландії, Данії (2, 52-56).

Отже, будь-які нововведення у традиційну систему вищої освіти мають єдиний параметр доцільності – ступінь сприяння якості вітчизняної вищої школи.

Як уважають науковці (В.Зайчук, Ю.Зінковський, В.Кремін, К.Корсак, О.Савченко, М.Слюсаревський), категорія «якість освіти» змінювалася на кожному з етапів і розвитку людства в цілому, й освіти, зокрема. Йдеться про внесення коректив у систему цінностей особистості шляхом гуманізації освітньої сфери; про наближення соціально-педагогічного впливу на кожну особистість до її сутності, особливостей, здібностей, тобто реалізацію принципу людиноцентризму; про формування самодостатньої демократичної особистості, якій властивий «інноваційний тип мислення, інноваційний тип культури, готовність до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку» (4).

За своєю сутністю «якість освіти» як категорія вбирає різні аспекти освітнього процесу, оскільки, за визначенням міжнародного стандарту якості, в ній віддзеркалено адекватне співвідношення змісту та результатів цього процесу із запитамі суспільства в цілому. На думку В. Казанова, змістове навантаження поняття «якість освіти» репрезентують такі складові: освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технології, якість навчання, навчально-виробнича база, освітній менеджмент та маркетинг, соціальне партнерство та багатоканальне фінансування (4, 23). Врешті-решт якість освіти виступає основою громадської довіри до певного закладу освіти.

Характерним для сучасних наукових уявлень про якість освіти є не лише її вивчення як соціально-педагогічної, а й як соціально-психологічної категорії. В цьому відношенні значний інтерес становлять результати дослідження, проведеного Інститутом соціальної та політичної психології АПН України на базі репрезентативної вибірки (теоретична похибка вибірки становила 2,2%). Так, дослідження соціально-психологічного контексту проблеми якості – особливості відображення окресленої проблеми в громадській думці усіх суб'єктів освітнього процесу – довело, що у системі показників якості освіти саме зв'язок знань із життям має посідати одне із чільних місць (4, 41).

У контексті зазначеного сучасна практика вищої школи засвідчила безсумнівні переваги кейс-методу – основи, з одного боку, навчально-професійної діяльності студентів, а з іншого – оновлення традиційної моделі їх навчання (5). Означений метод відомий під різними назвами: «кейс-стаді», «метод ситуаційних вправ», «ситуаційний метод». Натомість і науковці, і практики єдині у визнанні його безперечних перевагах як методу інтенсивної освіти майбутнього фахівця. А тому важливо на етапі магістерської підготовки спеціаліста – майбутнього викладача вищої школи сформувати у нього відповідну компетенцію. Наш досвід викладання нормативного навчального курсу «Педагогіка вищої школи» та організаційно-методичної роботи зі студентами у період магістерського стажування довів важливість таких методичних орієнтирів у вищеокресленому ракурсі:

1) систематизація фактичних знань майбутніх викладачів вищої школи щодо сутності методу «кейс-стаді», окреслення його мети й завдань, розуміння типології кейсів та їх особливостей;

2) формування методичної культури магістрантів щодо використання методу «кейс-стаді», де ключовою є спроможність викладача створювати ситуацію успіху з метою вияву інтелектуальної ініціативи кожного студента і професійно-орієнтованого середовища, а також інтелектуальної атмосфери в студентській академічній групі;

3) врахування важливості організаційно-процесуального аспекту, пов'язаного із функціями навчання студентів за ситуаційним методом, передбачає, по-перше, підготовку до дискусії (за змістом ситуаційної вправи); по-друге, визначення вектора дискусії, реалізація заходів щодо її ефективного проведення та спрямування підсумків з огляду на конкретику завдань нормативного навчального курсу.

Як переконає досвід, не менш важливо заохотити студентів до вивчення, узагальнення та творчого використання доробку тих фахівців, які продуктивно втілюють у вищій школі означений метод. Так, К. Ролланд Кристенсен, професор Гарварду, вважає, що успіх дискусії як складової методу «кейс-стаді» визначає сформованість у викладача вмінь запитувати, слухати, належним чином реагувати (6, 44-45). На думку ж Джеймса Тербера, творчу атмосферу в студентській академічній групі видається за можливе створити, якщо ставити запитання типу: 1) «хто?», «що?», «коли?», «де?»; 2) «чому?», «як?»; 3) «чому?» із відтінком занурення у ситуацію; 4) «що Ви зробите?», «коли?», «як?», «чому?»; 5) «А що, як...?»; 6) «що відбудеться?»; 7) питання узагальнюючого типу (6, 54-55).

З огляду на вищезазначене нами й осмислялися ресурси магістерського рівня підготовки фахівця. Принагідно зауважимо, що магістратура у контексті Болонського процесу розуміється не лише як важливий ланцюжок неперервного професійного вдосконалення спеціаліста, його самовдосконалення, а й як принципово значущий пропедевтичний етап становлення нової генерації викладачів вищих навчальних закладів. Наш досвід викладання в магістратурі нормативного навчального курсу «Педагогіка вищої школи» доводить ключове значення, якого набуває змістовий модуль «Викладач вищого навчального закладу як організатор навчального процесу. Педагогічна культура викладача ВНЗ». Як засвідчує практика, якісному засвоєнню магістрантами означеного змістового модуля значно сприяє різновид організаційних форм і методів викладання, з-поміж яких – проблемна лекція, лекція з елементами дискусії, мікророзповідь, теоретичний аналіз і синтез, моделювання.

Таким чином, педагогічний сенс болонського реформування вітчизняної вищої освіти вбачається у прискоренні її оновлення, пріоритетним напрямком якого виступає набуття сталою моделлю освіти ознак, що адекватні сучасному розумінню її якості. Важливішим

показником якісної вищої освіти є її «сухий залишок» у життєдіяльності особистості впродовж усього життєвого шляху. В сучасних умовах актуалізації процесу формування «суспільства знань», безпосередньої причетності вітчизняної освітньої сфери до становлення єдиного європейського освітнього простору домінуючим значення набуває компетентнісна парадигма освіти.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із поглибленням наукових уявлень про оцінювання як системоутворюючий фактор підвищення якості вищої освіти.

1. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні //Педагогіка і психологія. - 2009. - №2.
2. Голубенко О., Морозова Т. Національна структура кваліфікації вищої освіти: проблеми переформатування //Вища освіта. - 2009. - № 11.
3. Касевич В.Б. Бакалавриат: история вопроса [Эл. ресурс]. - Доклад на официальном Болонском семинаре «Что представляет собой бакалавриат». – СПб., 2004. - Режим доступа: portal.ntf.ru/Bolonsk Process / NFPK - MONI /ou - st_x_stat_kase.doc.
4. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – К., 2007.
5. Мирошниченко О.В. Кейс-метод как основа обучения и обновления образования практической психологии и социальной работы //Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 12.
6. Як викладати ситуаційні вправи /За ред.: О.І.Сидоренка. – К., 1999.