



УДК 378:005.6

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Руслан Кубанов

У статті розглянуто підходи зарубіжної педагогіки до визначення поняття «якість вищої освіти» на підставі об'єктивістського, релятивістського підходів і концепції розвитку. Висвітлено також позицію вітчизняних науковців щодо сутності якості вищої освіти. Встановлено взаємозв'язок між поняттями «якість вищої освіти» та «якість професійної підготовки». Зокрема, автором визначено, що науковці різних країн розрізняють поняття «якості вищої освіти» у широкому та вузькому значеннях. Як результат звуження поняття «якість вищої освіти» виникає поняття «якість професійної підготовки», яке можна розглядати на різних рівнях: перший рівень – планування навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми з кожного предмета; другий – етап реалізації освітніх програм у навчальному процесі; третій – оцінка якості результатів здійсненого навчального процесу. Таким чином, якість професійної підготовки студентів розглядається в дослідженні як глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу. У висновках зазначено, що дослідження підходів зарубіжних і вітчизняних науковців щодо сутності якості вищої освіти дають змогу констатувати пріоритетність цього питання у модернізації системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасності.

Ключові слова: студенти, дослідники, освіта, вища освіта, якість вищої освіти, якість професійної підготовки.

Світові тенденції прискореного розвитку науково-технічного прогресу, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють підвищені вимоги до якісної підготовки фахівців з вищою освітою. Адже за прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, у яких 40–60 відсотків працездатного населення будуть мати вищу освіту. За таких умов зростає соціальна роль вищих навчальних закладів, які готують кваліфіковані кадри ХХІ століття. Основною метою діяльності ВНЗ є забезпечення умов, необхідних для здобуття людиною вищої освіти, підготовка кадрів для потреб країни. Якість вищої освіти визначається якістю стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурами внутрішнього і зовнішнього середовища, рівнем управління ВНЗ в цілому та процесами, в т.ч. професійною підготовкою майбутніх фахівців – зокрема.

У вітчизняній та світовій педагогіці проблеми якості вищої освіти стали



визначальними у пошуках науковцями оптимальних форм, методів та засобів навчання у вищій школі, змістовому наповненні дисциплін, побудові процесу професійної підготовки, створенні умов для максимального повного опанування особистістю матеріальної культури й духовних цінностей, розкритті потенціалу студентів, спрямування їхньої самореалізації. Різні аспекти зазначеної проблеми досліджували В. Адольф і І. Степанова [1], М. Горшеніна [2], І. Данилова [3], Н. Лук'янченко і Г. Ларичева [4], Н. Селезньова [7], Т. Снігирева [8], Ю. Фролов і Д. Махотін [9], Т. Хоруженко [10], Р. Барнет [11], Дж. Джордон [12], Л. Харвей [13], П. Джекобсон [14], Д. Вестерхайден [15]. Проте питання щодо якості вищої освіти й можливості впливати на її рівень і досі дискусійне.

Метою цієї статті є порівняльний аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти.

Безперечно, що ефективність досліджень з питань управління якістю освіти та їх результати залежать безпосередньо від того, що розуміється під терміном «якість освіти». Саме поняття якості освіти є багатозначним, воно пов'язане з різноманітними аспектами освітнього процесу. Якість освіти містить суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики.

У визначенні якості освіти зарубіжна педагогічна думка спирається на три основні підходи: об'єктивістський, релятивістський та концепцію розвитку [11]. Перший підхід проводить аналіз якості вищої освіти на підставі вхідних параметрів освітньої системи університету (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому й кінцевому етапах навчання тощо) і вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості їхньої подальшої освіти, працевлаштування тощо). Релятивістський підхід спирається не на критерії, а на досягнення цілей навчання. Під час оцінювання якості освіти констатують, наскільки рівень навчальних досягнень відповідає запланованому результату у вигляді вимог освітніх стандартів. Концепція розвитку значно відрізняється від перших двох підходів, оскільки вона орієнтована на вдосконалення якості освітнього процесу в поточний період. При оцінюванні якості вищої освіти розглядають творчу пізнавальну активність студентів, рівень сформованих у них професійно важливих якостей і компетенцій.

Слід зазначити, якщо релятивістський і об'єктивістський підходи можна віднести до рівня зовнішньої оцінки якості освітнього процесу, то третій на противагу їм, – до рівня внутрішньої оцінки діяльності вищого навчального закладу (викладацький склад і студенти, які навчаються в цьому ВНЗ). Це, однак, не означає, що третя концепція виключає зовнішню оцінку якості. По-друге, якщо попередні підходи оцінюють минулий досвід роботи вищого навчального закладу, то третій орієнтований на вдосконалення якості освітнього процесу в сьогоденні й майбутньому. По-третє, якщо виміри на основі об'єктивістської й релятивістської концепцій оцінюють якість роботи освітніх установ у цілому та їх управлінську політику або використовуються як інструмент у процедурах розподілу національних ресурсів, то в основі концепції розвитку лежить діяльність по вдосконаленню навчальних програм [5, с. 8].

Д. Вестерхайден, який дотримується релятивістських підходів щодо



визначення поняття якості вищої освіти, вважає, що це багатозначний термін, тому його вимірювання слід здійснювати відносно досягнення багатьох цілей, які постають перед кожним з учасників освітнього процесу. Досягнення практичних цілей еквівалентне якості кінцевого «продукту». Okремо підкреслюється, що якість є багатоаспектним поняттям: воно вимірюється різними цілями, що постають перед учасниками освітнього процесу у вищому навчальному закладі [15, с. 183–184].

Дослідник Дж. Джордон також вважає, що якість вищої освіти – колективна й багатомірна категорія. Проте науковець як прихильник об'єктивістського підходу при оцінюванні якості освіти пропонує спиратися на реальні факти й явища діяльності конкретних навчальних закладів, включати контроль за дотриманням системи стандартів, стежити за змінами й нововведеннями. Саме дотримання вищеперерахованих елементів дає змогу окремому фахівцю досягнути об'єктивності в процесі оцінювання якості вищої освіти [12, с. 300].

Близької позиції дотримується й П. Джекобсон, який при визначенні якості вищої освіти виділяє такі її параметри: якість абітурієнтів, якість процесу навчання, якість іспитів, якість і рівень фінансування навчального закладу тощо. Також він відзначає, що різні підходи до визначення якості вищої освіти найчастіше засновані на таких ідеях, як задоволення споживачів, придатність для використання або можливість досягнення найвищого рівня. Визначення поняття якості також залежить від того, що й ким оцінюється, які критерії або індикатори виокремлюються, які можуть бути перспективи, з якою метою здійснюється оцінювання [14].

Л. Харвей у своєму розумінні якості вищої освіти підтримує концепцію розвитку й розглядає якість як спеціальний процес, спрямований на позитивний результат на «виході»; процес удосконалення освітнього процесу; відповідність цілям, які враховують запити, вимоги й очікування споживачів; результат капіталовкладень; трансформації, зміни, які розширюють можливості для студентів або виявляються у розвитку нових знань [13, с. 25]. Отже, дослідження підходів зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти дають можливість констатувати пріоритетність цього питання у модернізації системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасності.

Науковці з різних країн розрізняють поняття «якості вищої освіти» у широкому та вузькому смислах. Так, І. Данилова визначає якість освіти у широкому смислі як характеристику системи освіти, яка відображує ступінь реальних освітніх результатів, які досягаються, та умов забезпечення освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням [3, с. 32]. Н. Селезньова, у свою чергу, розкриває поняття «якість вищої освіти» у широкому смислі як збалансовану відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам. У вузькому смислі якість вищої освіти визначається нею як «якість підготовки фахівців з вищою освітою» [7, с. 76].

Як результат звуження поняття «якість вищої освіти» виникає поняття «якість професійної підготовки», яке можна розглядати на різних рівнях: перший рівень – планування навчання, коли певні уявлення про заплановану



якість підготовки закладаються в освітні програми з кожного предмета; другий – етап реалізації освітніх програм у навчальному процесі; третій – оцінка якості результатів здійсненого навчального процесу [8].

Під якістю професійної підготовки майбутнього фахівця в дослідженнях науковців країн СНД та України розуміється:

- ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що пред'являються до нього як до фахівця, професіонала [6, с. 49];
- результативність діяльності конкретного освітнього закладу чи системи професійної освіти в цілому [9, с. 37];
- комплекс характеристик професійної свідомості, що визначають здатність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог економіки на сучасному етапі розвитку [10, с. 95];
- затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їхнього застосування, відповідність професійної орієнтації фахівця і його конкретних знань і навичок [4, с. 51].
- якість фахівця, що випускається ВНЗ, обумовлена розвитком сукупності його соціальних і професійно-особистісних властивостей, відповідно розвинутих до вимог господарських галузей. Якість підготовки фахівців забезпечується якістю процесу підготовки і якістю складових його частин [2, с. 25];
- по-перше, збалансована відповідність підготовки фахівця з вищою освітою (як результату і як процесу) різноманітним потребам (держави, суспільства, корпорації, особистості), цілям, вимогам, нормам, стандартам; по-друге, системна сукупність ієрархічно організованих, соціально значимих сутнісних властивостей (характеристик, параметрів) підготовки фахівця з вищою освітою (як результату і як процесу) [1, с. 8].

На нашу думку, якість професійної підготовки насамперед залежить від оптимального добору змісту, від шляхів реалізації навчальних дисциплін (технології, методичної системи тощо), від компетентності фахівців вищих навчальних закладів, від розвитку особистісно-професійної спрямованості студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ. Таким чином, якість професійної підготовки студентів розглядається в дослідженні як глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого навчального процесу. Це створює передумови для реалізації особистісного потенціалу студентів за будь-яких обставин та в будь-який час.

На наш погляд, об'єктивними проявами складної категорії якості освіти, інваріантними для будь-яких країн, виступають:

- багатоаспектність або багатогранність якості: якість кінцевого результату освіти всього потенціалу освітянських систем, що забезпечують досягнення цієї якості;
- багаторівневість кінцевих результатів (якість знань навиків і умінь випускників ВНЗ);
- багатосуб'єктність (оцінка якості освіти здійснюється безліччю суб'єктів; основні суб'єкти – це студенти, учасники різних додаткових



освітнянських програм; їхні батьки; роботодавці; державні органи і суспільство в цілому);

– багатокритеріальність якості освіти – її оцінка може здійснюватися за допомогою великої кількості критеріїв і показників;

– полісинхронність – поєднання поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості, які в різний час одними й тими ж суб'єктами сприймається по-різному (випускники – протягом життя, наприклад, в трудовій діяльності з часом переоцінюють якість своєї освіти, цінність окремих дисциплін і особистісні й професійні характеристики викладачів; суспільство і держава залежно від свого стану переглядають пріоритети в якості і змісті освіти);

– невизначеність в оцінках якості освіти (зважаючи на рівень суб'єктивності оцінки якості освіти різними суб'єктами);

– змінюваність та керованість якості освіти з боку органів державного управління та громадськості під впливом зовнішніх чинників;

– інваріантність і варіативність – серед безлічі якостей освітянських систем, вищих навчальних закладів, їх випускників виділяють інваріантні (загальні характеристики для всіх випускників кожного рівня освіти, напряму підготовки, кожної спеціальності) і специфічні (саме для певної сукупності випускників або освітянських систем).

Відповідно до цього, поняття «якість вищої освіти» стає все більш системним, багатогранним і реальним. На основі викладеного можна зробити висновок, що особливо важливо досліджувати всі аспекти якості вищої освіти, вести пошук компромісів об'єктивного (багатоаспектності і багатокритеріальності, полісинхронності) і суб'єктивного (у зв'язку з безліччю суб'єктів) характеру.

Отже, дослідження підходів зарубіжних і вітчизняних науковців щодо сутності якості вищої освіти дають можливість констатувати пріоритетність цього питання у модернізації системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасності. Розмовляючи про якість вищої освіти, ми повинні мати на увазі і якість процесу освіти, і якість результату цього процесу, що проявляється в освіченості студента й випускника ВНЗ. Зокрема, серед зазначених характеристик якості вищої освіти провідне місце, на наш погляд, посідає якість навчально-виховного процесу, яка опосередковує такі чинники: програмно-прикладне забезпечення навчально-виховного процесу; використання певних форм, методів і засобів навчання, інноваційних педагогічних технологій; змістовне наповнення навчальних програм і планів.

У подальших дослідженнях буде розглянуто вплив державних установ на систему якості вищої освіти України.

Список використаних джерел:

1. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова ; РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005 – 218 с.
2. Горшенина М. В. Теоретико-методологические основы управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе : монография / М. В. Горшенина. – Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2009. – 112 с.
3. Данилова И. Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы



- студентов как средство обеспечения качества образования в вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ирина Юрьевна Данилова. – Рязань, 2010. – 174 с.
4. Лук'янченко Н. Д. Проблема якості професійної підготовки фахівців / Н. Д. Лук'янченко, Г. В. Ларичева // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля : наук. журн. – 2011. – № 16. – С. 50–53.
 5. Обеспечение качества высшего образования в республике Таджикистан ; под ред. Х. Н. Факерова. – Душанбе : Ирфон, 2012. – 184 с.
 6. Профессиональное образование в регионе: основные направления и качество подготовки специалистов ; под ред. Л. Р. Гусяковой, Л. К. Синцовой, М. М. Попковой. – Барнаул – Шумановка, 2000. – 168 с.
 7. Селезнева Н. А. Качество высшего образования: опыт системного исследования / Н. А. Селезнева // Оценка качества профессионального образования : доклад 5 мая 2001 / под общей редакцией В. И. Байденко, Дж. Ван Занворта. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2001. – С. 76–114.
 8. Снигирева Т. А. Основы качественной технологии формирования и диагностики структуры знаний обучаемых : автореф. дис. на стипс. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. А. Снигирева. – Ижевск, 2006. – 36 с.
 9. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
 10. Хоруженко Т. А. Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання як дидактична проблема / Т. А. Хоруженко // Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. Сер. : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького ; редкол. : А. І. Кузьмінський (голов. ред.), Н. А. Тарасенкова (відп. ред. сер.), О. А. Біда [та ін.]. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 125. – С. 93–96.
 11. Barnet R. Improving higher education: total quality care / R. Barnet. – Buckingham : Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1992. – 18 p.
 12. Gordon G. Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis / G. Gordon // Tertiary Education and Management. – Vol. 4. – No. 4. – 1998. – P. 295–301.
 13. Harvey L. External quality monitoring in the market place / L. Harvey // Tertiary Education and Management. – Vol. 3. – No. 1. – 1997. – P. 25–35.
 14. Jacobsson P. Plea for more consistent definition of quality in education and research / P. Jacobsson // Quality and communication for improvement: proceedings 12th opean AIR Forum, Universitü Claude Bernard Ecole Normale Supérieure Lyon, France, September 9–12, 1990, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. – P. 59–84.
 15. Westerheijden D. F. Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands / D. F. Westerheijden // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education / eds.: Leo C. J. Geodegebuure, Peter A. M. Maassen, Don F. Westerheijden. – Utrecht : Lemma. – P. 183–207.