

11. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1951-1952 н.р. -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 621, 27 арк.
12. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри спецпедагогіки за 1953-1954 н.р. -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 921, 20 арк.
13. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри спецпедагогіки за 1954-1955 н.р. - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр 1099, 20 арк
14. Звіт про науково-методичну роботу кафедри за 1965-1966 н. р. - Держ архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 2492, 18 арк
15. План та звіт про навчально-методичну та науково-дослідну роботу кафедри за 1959-1960 рр. - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1706, 66 арк.
16. Протоколи засідань кафедри за 1965-1966 н.р. (28 серпня 1965 р - 22 липня 1966 р.) -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 2490, 92 арк.
17. Стенограма засідання педагогічних кафедр інституту про підсумки роботи республіканської наукової сесії з педагогічних наук і Всеукраїнського з'їзду учителів (20 листопада 1959 р). -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1661, 56 арк.
18. Проект постанови президії Українського республіканського комітету профспілок робітників освіти, вищої школи та наукових закладів про роботу кафедри педагогіки педагогічного інституту про співдружність з робітниками шкіл-інтернатів (24 жовтня 1960 р.). - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1832, 3 арк.

УДК377

С.В. ЛІСОВА

директор Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, д.пед.н., проф.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. У статті аналізується поняття "якість освіти", його місце в євроінтеграційних процесах щодо системи освіти, розглядається зарубіжний досвід ефективних систем управління якістю освіти, для визначення перспектив удосконалювання якості вищої освіти в Україні.

Ключові слова: якість освіти, індивідуальний розвиток, безперервна освіта, модернізація освіти, стандартизація освіти, професійна компетентність.

Аннотация. В статье анализируется понятие "качество образования", его место в евроинтеграционных процессах относительно системы образования, рассматривается зарубежный опыт эффективных систем управления качеством образования, для определения перспектив совершенствования качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова: качество образования, индивидуальное развитие, непрерывное образование, модернизация образования, стандартизация образования, профессиональная компетентность.

Annotation. A concept "quality of education" is analysed in the article, his place in eurointegration processes in relation to the system of education, foreign experience of effective control system by quality of education is examined, for determination of prospects of perfection of quality of higher education in Ukraine.

Keywords: quality of education, individual development, continuous education, modernization of education, standardization of education, professional competence.

Одним із основних завдань вищої школи України у контексті вимог єдиного європейського простору є підвищення якості освіти, створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме вчитель є основним суб'єктом змін в освіті й без його активної участі прогресивні зміни неможливі.

Тому так важливо визначити зміст підготовки вчителів до розв'язання завдань забезпечення якісної освіти для всіх. Цілком очевидно, що в даному контексті необхідно встановити необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті, а також можливості підвищення кваліфікації в даному напрямі працюючих учителів.

Метою даної статті є аналіз поняття "якість освіти", його місце в євроінтеграційних процесах щодо системи освіти, дослідження зарубіжного досвіду ефективних систем управління якістю освіти, для визначення перспектив удосконалювання якості вищої освіти в Україні.

Сьогодні будь-яка держава визначає політику в галузі освіти, орієнтуючись на те, як ті або інші зміни в галузі освіти забезпечують конкурентоздатність країни.

Очевидно, тут набуває чинності трохи інше розуміння якості освіти, а саме "якість як адекватність меті", оскільки формулювання мети освіти завжди чуйно реагує на соціокультурні зміни в суспільстві. Отже, таке розуміння якості є визначальним для системи освіти.

Сьогодні якість зазвичай розглядається у двох аспектах:

- практичний аспект як задоволення запитів й очікувань;
- технічний аспект як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик якості і їхнє значення, пов'язане із запитом й очікуваннями [1].

До кінця тисячоліття якість освіти розглядалася в ряді таких понять, як доступність й ефективність, на досягнення цих цілей орієнтовані програми розвитку освіти ЮНЕСКО, Європейського співтовариства, багатьох національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти "Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)". Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що "...мету й зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії". Нові на той період поняття "освіта упродовж усього життя або безперервна освіта ("lifelong learning")" й "відповідність викликам часу ("relevance")" розглядалися як особливо вагомі. У доповіді робився акцент на значенні науки й технології. Стверджувалося, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [2].

Приблизно через два десятиліття ЮНЕСКО була представлена доповідь "Освіта: Прихований скарб (Learning: The Treasure Within)" Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. У доповіді зазначалося, що безперервна освіта базується на чотирьох підставах:

- учитися пізнавати, що означає, що учні щодня конструюють своє власне знання із зовнішніх (інформація) і внутрішніх (досвід, мотиви, цінності) елементів;
- учитися робити, що означає практичне застосування вивченого;
- учитися жити разом, що характеризує прагнення до життя, вільного від будь-якої дискримінації, коли в кожного є рівна з іншими можливість власного розвитку, розвитку своєї сім'ї й місцевого співтовариства;
- учитися бути, що виділяє вміння, необхідні кожній людині для повного розвитку власних можливостей;

Таке розуміння освіти забезпечувало інтегрований підхід до шкільного навчання й, відповідно, до розуміння якості навчання [3].

Питанням якості освіти присвячена й велика програма ЮНЕСКО "Освіта для всіх". До кінця XX століття загальноосвітнім завданням цієї програми було забезпе-

чення доступу до освіти й спостерігалася природна орієнтація на кількісні аспекти освітньої політики в країнах світу. У 2000 році в декларації конференції "Освіта для всіх" у Дакарі було чітко визначено, що якість освіти є визначальним чинником залучення дітей до освіти. Було зроблено висновок про те, що проблем з відвідуванням школи й проблем відсівання не виникає, якщо дітей добре вчать і вони роблять успіхи в навчанні. Таким чином, висвітлюються нові аспекти якості освіти, зокрема, вартісним є не тільки результат освіти, але й забезпечення якісного процесу навчання, створення адекватних умов для отримання якісного результату [2].

Отже, у розумінні якості освіти відбувається зсув акцентів: якщо раніше низькі результати освіти можна було пояснити тим, що школярі не можуть досягти гарних результатів у силу своїх здібностей або низькою мотивацією навчання, то тепер акцентуються проблеми створення в першу чергу педагогічних умов для того, щоб кожна дитина знайшла свій шлях в освіті. Таким чином, стає очевидним зміна змісту результативного аспекту якості освіти, що демонструє не тільки навченість, що фіксується балом на випускному іспиті.

Навчання сприяє не тільки надбанню знань, формуванню вмінь, але й розвитку в дитини емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню цінностей і відносин, необхідних для активного й відповідального громадянина. Було прийнято, що освіту варто розуміти як комплекс процесів і результатів, які визначаються за допомогою категорії якості.

Розглянемо, як сьогодні розуміється якість освіти.

Сьогодні не можна говорити про загальноприйняту позицію із приводу розуміння якості освіти. Однак ЮНЕСКО на підставі результатів міжнародних досліджень в галузі якості освіти, зокрема дослідницької програми «Освіта для всіх» [3], вважає, що якість освіти можна описувати й поліпшувати через характеристики:

- 1) учнів (їхнє здоров'я, мотивацію до навчання й, безумовно, результатів навчання, які учні демонструють);
- 2) процесів (у яких компетентні вчителі використовують технології активного навчання);
- 3) змісту (адекватні навчальні плани й програми);
- 4) систем (управління й адекватний розподіл і використання ресурсів).

Коли мова йде про зміст якості освіти, мабуть, необхідно визначити в першу чергу мету й завдання освіти.

Шкільна освіта має на увазі, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи: читання й письмо рідною мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, технології, мистецтво.

Проблема індивідуального розвитку в процесі навчання - фундаментальна частина будь-якої дидактики. Педагоги посиляються на той або інший аспект цієї проблеми щораз, коли говорять про розвиток навичок читання й мовлення, про формування толерантного відношення до інших людей, про розширення й поглиблення знань і уявлення про навколишній світ, про вироблення різноманітних умінь і про здібностей вирішувати складні завдання. У педагогіці розвиток асоціюється з такими словами, як "краще", "глибше", "вище" й "більше", що вказують на напрям зростання учнів у тій або іншій сфері навчання [4, с. 9].

Навчальні програми у шкільній освіті складаються таким чином, щоб забезпечити різнобічний розвиток учнів. Шкільні програми, принаймні ті з них, що охоплюють період обов'язковою навчання, спрямовані на те, щоб формувати уміння і навички у всіляких сферах освіти: мовах (рідній й іноземній), математиці, фізичному вихованні, музиці й малюванні. Таким чином, різнобічна освіта означає, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи читання й письмо рідною

мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, техніку, мистецтво.

Однак сьогодні проблеми шкільної освіти зовсім не обмежуються тільки формуванням знань, умінь і навичок. Школи бачать своє завдання також й у тім, щоб забезпечувати розвиток особистісних і соціальних умінь - лідерства, здатності працювати в колективі, упевненості в собі, емпатії, внутрішньої мотивації й особистісної незалежності. Тому всі аспекти розвитку школяра не зводяться до засвоєння конкретних знань і навичок, а полягають у формуванні загальних соціальних умінь й якостей, необхідних для розвитку особистості школяра в цілому.

Якщо застосувати тенденції розвитку сучасного суспільства, вимоги до людини інформаційного суспільства до формулювання цілей, а отже, і результатів освіти, то, мабуть, в інформаційному суспільстві затребувані випускники школи, здатні:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовуючи їх на практиці для розв'язання різноманітних виникаючих проблем, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;

- самостійно, критично мислити, уміти бачити виникаючі в реальній дійсності проблеми й шукати шляхи раціонального їхнього рішення, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що здобувають ними, можуть бути застосовані у навколишній їхній дійсності; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для рішення певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішення, установлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані висновки для виявлення й розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігаючи або виходячи з будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [5, с. 98].

Виходячи з вищевказаного можна вести мову про особливі умови й вимоги до діяльності вчителя. Вимоги ці визначаються в першу чергу вимогами досягнення нової якості освіти, що, у свою чергу, визначається тим, наскільки отримана освіта забезпечує випускникові школи успішну життєдіяльність в умовах невизначеності сучасного суспільства.

У цьому зв'язку підсилюється необхідність реалізації суб'єктного підходу в навчанні, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. При цьому істотно змінюється роль учителя: від трансляції знань і способів діяльності він повинен переходити до проектування індивідуального, інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра [6, 7].

У міжнародній практиці освіти професійна діяльність педагога оцінюється насамперед через оцінку результатів, що демонструються учнями. Поняття результату, як уже було сказано, безумовно пов'язане з поняттям якості освіти. При оцінці якості освіти варто мати на увазі, що на результати, що свідчать про якість освіти, можуть впливати фактори:

- особливості учнів;
- особливості соціокультурного середовища;
- матеріальне забезпечення освіти;
- особливості педагогічного процесу;
- особливості результатів.

Щодо особливостей педагогічного процесу в освітній установі, ми розуміємо, що його ефективність дуже залежить від матеріального забезпечення освіти або контекстних факторів (наприклад, соціокультурної ситуації в країні або регіоні або місця розташування конкретної школи). Саме у процесі навчання стає ясним вплив стандартів на розвиток дитини, стає очевидним спрацьовують чи ні технології й методи навчання, запроваджені вчителем чи демонструють мотивацію до навчання й уміння вчитися.

Визначимо, як сучасне розуміння якості освіти відбивається на професійно-педагогічній діяльності вчителя, як учитель засобами своєї діяльності забезпечує досягнення нової якості освіти для всіх.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ Великої Британії й США є багаторівневою - бакалавр, магістр. Строк навчання коливається від 4 до 11 років. Більшість учителів виходить із університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті, або магістра точних наук в освіті. У середньому, студенти, що одержують звання магістра того або іншого профілю, навчаються 4-5 років. На сучасному етапі для викладання в державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання (класи дошкільного, початкового, включаючи підготовчі, і середньої освіти) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя.

Професійна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ Великої Британії й США здійснюється за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Паралельна модель навчання звичайно включає у Великій Британії - три, у США - чотири роки повного навчання вчителів й приводить до першого ступеня - бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується в Україні педагогічними університетами й інститутами, у Великій Британії педагогічними коледжами "загального" профілю університетського рівня й коледжами вільних мистецтв, у США - педагогічними коледжами [8, 9]. Однак число педагогічних коледжів у Великій Британії й США різко скорочується. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання і йде паралельно із загальною й фаховою освітою. Програма паралельної моделі включає 4-ри основних розділи підготовки майбутнього вчителя:

- а) обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні ("базисні") курси;
- б) психолого-педагогічний цикл дисциплін, що включає в різних комбінаціях вивчення загальних основ педагогіки, психології, шкільної гігієни й історії педагогіки. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики;
- в) один - два "предметних" курси, призначених для особистісної освіти студента й обраних ним зі звичайного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студент вивчає більш глибоко;
- г) так звані "професійні" курси [8].

Однією з основних проблем є проблема розробки навчальних планів професійної підготовки вчителів. В основному, раніше переважав технократичний предметно-орієнтований підхід [4, с. 79]. Вважалося, що якщо майбутній фахівець пройде успішно у процесі навчання певні курси загальноосвітніх, спеціальних, професійних дисциплін і виробничу практику, то надалі, у процесі своєї виробничої діяльності на основі самоосвіти він виросте у висококваліфікованого професіонала. При цьому, у багатьох країнах, таких як США, Велика Британія, Німеччина й інших, переважала практична підготовка, в інших же, таких як Франція навпаки, теоретична підготовка майбутніх фахівців у вузах й університетах.

Початок педагогічної кар'єри традиційно вважається найбільш відповідальним етапом у процесі професійного становлення вчителів у Великій Британії й США. Про важливість цього етапу тривалістю від одного до трьох років і про пильну увагу до професійної адаптації молодого вчителя говорить існування спеці-

альних програм, які одержали назву: у Великій Британії - пробний рік і тьюторинг, у США - учитель першого року й менторинг.

Серед найважливіших цілей наставництва у всіх порівнюваних країнах традиційно називається формування індивідуального професійного стилю, активності й самостійності. Рішення цього завдання, багато в чому, визначається вибором наставника, основними функціями якого є: допомога новачкові в оцінці своєї діяльності, удосконалюванні методів викладання, складанні інструкцій і завдань для учнів [9, с. 32].

У Великій Британії й США молодий учитель вже після першого року роботи може претендувати на підвищення свого професійного статусу й підвищення заробітної платні за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає в цей час, коли відбувається небачене прискорення прогресу у всіх сферах виробництва й обслуговування, що породжує втрату відносної стійкості професійних знань й умінь, їх швидкому "моральному знецінюванню" [10, с. 101].

Аналіз ідей модернізації загальної освіти й реформ освіти за рубежом дозволяє зазначити, що сутнісною рисою педагогічної діяльності є побудова особистісно-орієнтованого навчання, що базується, у першу чергу, на:

- 1) технологіях конструювання: навчальних програм, процедур оцінювання, організації навчання (в індивідуальних і колективних формах) як самоосвітньої діяльності;
- 2) системній психолого-педагогічній діагностиці особистісних якостей учня;
- 3) педагогічній підтримці розвитку індивідуальних здібностей учня;
- 4) використанні "прихованих можливостей" (режим освітньої установи).

Реалізація перерахованих особливостей особистісно-орієнтованого навчання вимагає, щоб педагоги могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток компетенцій, програмами, у рамках яких використовуються нові форми оцінювання. Тільки в цьому випадку учні одержують можливість виявляти свої специфічні таланти, стежити за становленням у процесі розвитку й одержувати визнання своїх здібностей і досягнень, які вони розвинули у процесі здобуття освіти [10, с. 98].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє аналіз структури професійних цінностей вчителів.

Система цінностей вчителя є основою при визначенні цілей його професійної діяльності, оскільки цінностями є відношення до світу, до людей і себе.

Дослідження цінностей учителів було спрямовано на з'ясування того, які об'єкти або явища професійної діяльності несуть основний зміст для вчителя й визначають його професійне цілеспрямовання.

Ціннісно-змістове відношення вчителя до професійної діяльності характеризується гуманістичними цінностями: вчитель бачить своє призначення у створенні умов для самореалізації дитини, однак конкретизує дану ціль-ідеал через мету, спрямовану на становлення культурного типу особистості індустріального суспільства, що йде в минуле (а саме винятково мету засвоєння предметного знання, що часто визначається в орієнтації на те, як дитина запам'ятала навчальний матеріал).

Готовність учителя до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічного освіти. Основна ідея професійної підготовки майбутнього вчителя до засвоєння нових функцій професійної діяльності полягає в наступному: оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, то вони повинні засвоюватися способом набуття власного життєвого досвіду.

Сучасна професійна освіта вчителів орієнтована насамперед на підготовку предметників, у той час як нові, соціокультурно обумовлені функції професійно-педагогічної діяльності акцентують увагу на власне педагогічну складову професійної підготовки, підкреслюючи її особливу роль у педагогічній освіті.

Очевидно, що сучасна педагогічна освіта повинна бути орієнтована на створення умов для становлення професійної компетентності.

При визначенні цілей освітньої професійної програми вчителя загальноосвітньої школи варто орієнтуватися на необхідність підготовки фахівців для розв'язання стратегічних завдань модернізації загальноосвітньої школи, зокрема, на основні лінії цієї реорганізації (стосовно освітнього процесу):

■ Пріоритетними напрямками є комунікативна компетентність як здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; соціально-правова компетентність як здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; інформаційно-технологічна компетентність як здатність працювати з інформацією й використовувати різні інформаційні технології, а також предметна компетентність як здатність аналізувати й діяти з позиції окремих галузей людської культури.

■ Організація процесу навчання й оцінки досягнень відповідно до особливостей підліткового віку (віку самовизначення), що вимагає перетворення усього багатства культурних речей, з якими зустрічається дитина в загальноосвітній школі, у матеріал для її самовизначення. Таким чином, сучасна основна школа орієнтується не на знайомство з основами наук, а на власну (практичну) дію з позиції даної науки.

■ Досягнення базового рівня освіти після закінчення загальноосвітньої школи.

Структуруючим організаційним принципом загальноосвітньої школи є послідовна індивідуалізація учнів, формування здатності до навчання.

Проектна організація навчання в загальноосвітній школі надає умови для реалізації основних напрямів стратегії модернізації загальної освіти:

- інтеграції навчального змісту;
- розвитку навичок, які використовуються в інформаційних технологіях;
- формування комунікативних і соціальних компетенцій (у сфері рідної й іноземної мов).

Таким чином, ціль підготовки вчителя загальноосвітньої школи в контексті євроінтеграційних процесів полягає в сприянні становленню професійної компетентності вчителя, що дозволяє вирішувати професійні завдання у відповідності зі стратегічними цілями модернізації освіти.

Література

1. *Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. — Нью-Йорк: ЮНИСЕФ, 2000. - 890 с.*
2. *UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). Paris: UNESCO - 380 p.*
3. *Delor J. L. Education un tresor est cache dedans. — Paris: UNESCO, 1996. - 401 с.*
4. *Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества. / Материалы шестой междунар. науч.-практ. конф. 15-17 мая 2002 г. Минск. Под науч. ред. Н. Н. Кошелева, - Минск: АПО, 2002. - 470 с.*
5. *Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига: Новус, 1995. - 440 с.*
6. *Зязюн И. А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «школа-педвуз-школа». — Полтава: Высшая школа, 1985. — 43 с.*
7. *Исаев И. Ф., Шеховская Н. Л. Колледж как инновационное образовательное учреждение / Опыт исследования профессионально-педагогической культуры. Монография. - Белгород: Университет, 1997. - 144 с.*
8. *Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.*
9. *Реформы образования в современном мире. - М.: Владос, 2006, - 234 с.*
10. *Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции, - М.: Владос, 2005. - 211 с.*