

КОНЦЕПЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті розглянуто причини збільшення уваги по проблем забезпечення якості вищої освіти в Європі, представлено теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти, охарактеризовано основні періоди впровадження процесів забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах.

Аннотация. В статье рассмотрены причины усиления внимания к проблемам обеспечения качества высшего образования в Европе, представлены теоретические основы обеспечения качества высшего образования, охарактеризованы основные периоды внедрения процессов обеспечения качества высшего образования в европейских странах.

Annotation. In the article the reasons of growth of attention to issues of higher education quality assurance in Europe are described, the theoretical basis of quality assurance in higher education are reflected, the main periods of implementation of higher education quality assurance processes in European countries are characterized.

У сучасному світі стрімких глобалізаційних перетворень особливої гостроти набуває проблема якості вищої освіти, і зокрема забезпечення якості. Забезпечення якості - це порівняно нова галузь науково-педагогічних досліджень, яка почала інтенсивно розвиватися упродовж останніх десятиліть.

Серед вітчизняних науковців, які займалися порівняльно-педагогічними дослідженнями освітніх систем економічно розвинутих країн варто зазначити таких: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, І. Гушлевська, І. Зварич, Ю. Кучер, Н. Лавриченко, О. Леонтьєва, М. Лещенко, Н. Муқан, Л. Пуховська, М. Тихонова та ін. Світовий досвід розробки та впровадження моніторингу якості освіти відображений у працях вітчизняних учених О. Локшиної, О. Ляшенка, І. Іванюк, Т. Лукіної.

Хоча проблема якості освіти набула широкого розголосу в останні роки, вона існувала задовго до цього часу й була невід'ємною частиною академічних традицій. Відомий європейський експерт з питань освітньої якості А. Вройженстін (A. Vroeijenstijn) [8] виокремив ряд причин, які пояснюють сучасне збільшення інтересу до якості:

- З 50-х років ХХ ст. особливого поширення набула масова вища освіта. Кількість студентів збільшувалась, здійснюючи відчутний тиск на державні бюджети, в результаті чого пропорційно зменшувались витрати на кожного студента. Проблема була ускладнена економічним спадом. В інтересах суспільства уряди держав намагались відшукати прийнятне співвідношення між вартістю вищої освіти та прибутком, який вона давала. На думку урядів держав, вища освіта була надто дорогою й недостатньо раціональною.

- Упродовж останніх десятиріч відбулись відчутні зміни у відношенні суспільства до галузі вищої освіти: збільшився інтерес громадян, зацікавленість ними в отриманні вищої освіти. Зміни відбулись і у відносинах між галуззю вищої освіти й ринком праці, що стало розповсюдженою темою дебатів. Наприклад, кількість студентів, які навчаються за такими спеціальностями, як суспільні науки, психологія, історія значно перевищує потребу ринку праці. Це призводить до росту безробіття й до того, що багато випускників змушені працювати не за спеціальністю. За технічним напрямом навчається порівняно менше студентів, у той час як попит ринку праці на них постійно зростає. Ця проблема спричинює тиск на заклади вищої освіти з боку держав і роботодавців, змушуючи контролювати потік студентів й спрямовувати його в потрібне русло.

- Якість стає все більш важливою для закладів вищої освіти, оскільки постає питання, чи можливо надавати однаково якісні освітні послуги у межах заданих граничних умов. З 50-х років XX ст. розповсюдження набуває словосполучення «розрив якості» ('quality gap'): з одного боку, уряди держав намагались збільшити кількість студентів (вища освіта для якомога більшої кількості людей); з іншого боку спостерігалось постійне зменшення інвестицій в освітню галузь. Іншими словами, від закладів вищої освіти вимагали більшого за меншу винагороду. У той же час, уряди держав очікували підтримання якості і її покращення.

- Обмін студентами та міжнародна співпраця змусили уряди держав знову звернути увагу на проблему якості. Звичайно, обміни студентами між різними країнами світу існували задовго до цього часу, однак виникнення таких програм як ERASMUS у 80-х роках XX ст. довели необхідність взаємного розпізнавання якості. Європейський Союз та відкритий ринок праці вимагали нових підходів до якості навчальних планів та стандартів.

- Уряди держав тривалий час відводили собі головну роль у розвитку вищої освіти. Домінувала думка про те, що розвивати вищу освіту можливо тільки шляхом введення детальних інструкцій, обов'язкових постанов. З 80-х років XX ст. уряди держав змушені були переглянути централізовану форму управління. Спостерігається тенденція до автономізації вищих навчальних закладів. Це відбулось через масовий доступ до вищої освіти, оскільки система стала настільки складною і диверсифікованою, що централізована форма контролю виявилася неефективною. Надзвичайно швидкі зміни, що відбулись у наукових і технічних галузях знань, передбачали створення більш гнучкої системи, яка дозволила б приймати рішення на місцевому рівні. Прямо пропорційно до автономізації вищих навчальних закладів збільшились державні вимоги стосовно забезпечення якості освіти [8].

Євроінтеграційні процеси зумовили інтенсифікацію наукових пошуків учених різних європейських країн у сфері розробки теоретичних основ забезпечення якості вищої освіти. До них, зокрема належать такі: теорія обмежених ресурсів (The Theory of Limited Supply), теорія якості в контексті місії (The Theory of Quality Within Mission), теорія доданої вартості (The Theory of Value-Added).

У межах теорії обмежених ресурсів існує ряд положень, що визначають якість вищої освіти, зокрема такі:

- якісною є освіта, отримана у ВНЗ з високим рівнем плати за навчання;
- ВНЗ з великою кількістю напрямів навчання пропонують більш якісні послуги;
- високі параметри відбору у ВНЗ є свідченням високої якості освітніх послуг;
- тільки ВНЗ, що мають позитивну національну репутацію, пропонують якісні послуги;
- лише ВНЗ з широким спектром ресурсів надають якісні послуги.

У США одна з найперших спроб сортування університетів за якістю належала професору Аллану Картеру (Allan Cartter). У своєму звіті він зауважує, що перевага, за визначенням, це стан, якого вдається досягти скоріше меншості, ніж більшості [3]. Припущення, викладені вище, можуть спричинити виникнення своєрідної піраміди престижу, в якій більш престижні заклади вищої освіти знаходяться у верхівці піраміди, тоді як менш престижні займають нижчі рівні. У США можна зустріти застосування теорії обмеженої гнучкості на прикладі розроблених рейтингів «найкращих університетів».

Альтернативою пірамідальній структурі якості, коли престиж і репутація за визначаються ресурсами ВНЗ та розмаїттям програм, є система, в якій потенціал високої якості вбачається у різноманітті цілей ВНЗ. Теорію якості в контексті місії підтверджує визначення освітньої якості, запропоноване професорами Е. Г-

радї Боугром (E. Grady Bogue) та Робертом Л. Саундерсом (Robert L. Saunders) в їх книзі «Свідцтво про якість» ('The Evidence for Quality'): «Якість - це відповідність визначеній меті та досягнення її в межах суспільно прийнятих стандартів відповідальності й чесності» [2, 20]. Схоже бачення ми зустрічаємо і в твердженні Діани Грін (Diana Green), канцлера університету Центральної Англії в Бірмінгемі: «установа з високою якістю послуг обов'язково чітко визначає мету своєї діяльності та досягає її в ефективний спосіб» [4,15]. Отже, розуміння якості в контексті даної теорії відповідно до покладеної місії, полягає в тому, що діяльність кожного ВНЗ конкретизується у визначених цілях.

На противагу поглядам, що ототожнюють якість з репутацією та ресурсами ВНЗ, теорія доданої вартості, як зауважив професор Олександр Астін (Alexander Astin), пропонує тлумачення поняття якості в контексті розвитку талантів: «найкращі ВНЗ - це такі, які здійснюють найбільший вплив (додають найбільшої вартості, як сказали б економісти)... на знання студентів, їх особистісний розвиток, а також на педагогічні можливості і продуктивність академічного складу» [1, 61].

Впровадження процесів забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах можна поділити на кілька етапів, зокрема Дж. Кауко (Jaakko Kauko) пропонує такі: ранній

початок (early beginning), злет (takeoff) та інституціалізація (institutionalisation) [7].

Охарактеризуємо перший період, що почався після другої світової війни і тривав до 90-х років XX ст. Саме у цей час з моделі управління мануфактурною індустрією розпочинається забезпечення якості у її сучасному розумінні, відоме під назвою тотальний менеджмент якості (Total Quality Management), або ТМЯ. Уперше ця модель набула розвитку в Японії після другої світової війни. Пізніше, у 80-х роках XX ст. ідея ТМЯ імпортується у Сполучені штати та Європу. Швидке поширення ГМЯ було зумовлене ідеєю про оцінювання соціального сектора, що виникла раніше. Тобто, можна вважати, що процедура оцінювання зумовила розповсюдження ТМЯ. Різниця між цими двома процедурами полягає в тому, що оцінювання відбувається по завершенню певного процесу, а ТМЯ - це управління, що характеризується суцільністю, неперервністю, постійним контролем. У решті решт після масового охоплення ТМЯ приватних підприємств упродовж 80-х років XX ст., заклади вищої освіти США і Європи також прийняли цю модель на початку 90-х років XX ст. У сектор вищої освіти модель ТМЯ було введено під концепцією забезпечення якості.

Американська модель забезпечення якості набула широкого розповсюдження у країнах Європи в першій половині 90-х років, чому сприяла допомога з боку міжурядових організацій, таких, наприклад, як Організація економічної співпраці та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)), яка розробив програму з забезпечення якості вищої освіти, відому під назвою «Інституційний менеджмент у вищій освіті» ('Institutional Management in Higher Education'). У 1994 - 1995 роках Європейський союз розпочав експериментальний проект, який стосувався оцінювання якості вищої освіти. Основною метою цього проекту став розвиток усвідомлення потреби в оцінюванні вищої освіти. Компоненти американської моделі забезпечення якості міжурядовими організаціями співпадали з елементами європейської шкали забезпечення якості, яка виникла в кінці 90-х років і складалася з таких елементів: самооцінювання, оцінювання зовнішніми експертами та публікації результатів без рангової системи, при цьому враховувалися інтереси зацікавлених сторін та залучалися зовнішні агенції з забезпечення якості.

Після періоду раннього початку, за Дж. Кауко, настає період злету, що тривав з кінця 90-х років XX ст. до 2000 року. У 1997 році ряд європейських країн підписали Лісабонську конвенцію, погоджуючись з тим, що університети повинні визначити свою якість. Це означало, що кожна з держав-учасниць угоди повинна

оприлюднити результати офіційного оцінювання або іншої процедури, яка б визначала якісний рівень кваліфікацій, які присвоюються відповідними вищими навчальними закладами. Аналогічна тенденція спостерігається і в Сорбонській декларації 1998 року, в якій не згадується поняття якості, але є посилання на «лісабонську» ідею щодо визначених кваліфікацій.

Спектр засобів просування забезпечення якості розширився після того, як держави-члени Європейського союзу прийняли рекомендації з приводу європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти. Найістотніші, на наш погляд, пункти рекомендацій полягають в наступному: різні європейські організації, які спеціалізуються або залучені у процеси забезпечення якості, повинні співпрацювати; усі держави-учасниці повинні прагнути досягти якості, оскільки глобальна конкуренція, нові потреби ринку праці, нові інформаційні технології постійно зростають. Аналогічні засади знайшли відображення і в звіті Європейського союзу під назвою Тенденції (Trends), зокрема в Тенденціях-I зазначено, що намічено тенденцію в напрямі до більшої автономії університетів, пов'язаної з новими ініціативами в контролі якості та оцінюванні у багатьох країнах [5]. Отже, якщо у 80-х роках автономія університетів була тісно пов'язана з незалежними дослідженнями та викладанням, то у 90-х роках на університети накладається відповідальність за свою автономію у вигляді відповідальності за забезпеченні якості освіти.

Позиція Болонського процесу стосовно забезпечення якості спочатку була невизначеною, оскільки лише критерії мали визначати європейську співпрацю у забезпеченні якості з оглядом на порівняльні критерії та методології. Дійсно, упродовж перших років впровадження Болонського процесу, в Європі не існувало загального, спільного бачення забезпечення якості. За словами Г. Хауга (Guy Haug), забезпечення якості є «слабким місцем» Болонської декларації [6]. Іншими словами, ні в Сорбонській, ні в Болонській деклараціях не було чіткого визначення процесу забезпечення якості вищої освіти.

Завершальним і актуальним для сьогодення є період інституціалізації, що розпочався у 2000 році і триває по теперішній час. У ході розширення зони впливу Болонського процесу відповідно зростає увага й інтерес до якості вищої освіти. Важливою подією стало утворення у 2000 році Європейської асоціації з забезпечення якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education), або ЄАЗЯ (ENQA).

Під час Празького комюніке, проведеного 19 травня 2001 року, міністри вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу визнали важливу роль, яку відіграють системи забезпечення якості у гарантуванні високих стандартів якості та у спрощенні процедур порівняння кваліфікацій по всій Європі. Великим впливом на результати Празького

комюніке з боку ЄАЗЯ (ENQA) стала розробка плану європейської системи забезпечення якості, який включав європейський співробітницький форум, або «Європейську платформу», та акредитацію закладів вищої освіти. Інтереси зацікавлених сторін враховувалися у більшій мірі, ніж це відбувалось до цього часу.

Суттєві зрушення у процесі забезпечення якості вищої освіти після Празького комюніке знайшли продовження в Берлінському комюніке 2003 року, під час якого ЄАЗЯ (ENQA) представила загальноєвропейську модель забезпечення якості, яка полягала в наявності європейського реєстру агенцій з забезпечення якості та самих агенцій, автономних у своїй діяльності. Вперше саме під час Берлінського комюніке якість було поставлено на один з найвищих щаблів, та доведено, що забезпечення якості є серцевинним принципом, що зумовлює формування європейського простору вищої освіти.

Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке доручили ЄАЗЯ (ENQA) у співпраці з Євро-

пейською університетською асоціацією (EUA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE), та Союзом європейських студентів (ESU), які утворили групу Є4 (E4 Group), розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості. Розроблені стандарти і директиви (European quality assurance standards and guidelines (ESG), або ЄСД, були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. Призначення ЄСД полягає в наданні допомоги й визначенні орієнтирів як для вищих навчальних закладів при розробці своїх власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки. Можна стверджувати, що ЄСД частково ґрунтуються на ідеях тотального менеджменту якості, що, нагадаємо, спирався на такі принципи: закладення культури якості в кожний процес у закладі вищої освіти, врахування інтересів різних зацікавлених сторін, оцінювання внутрішніх процесів ВНЗ незалежними зовнішніми агенціями.

Окрім цього, ЄАЗЯ (ENQA) виступила з пропозицією створити реєстр європейських агенцій з забезпечення якості, які діють згідно з ЄСД. Законодавчим органом цього реєстру мав стати реєстраційний комітет, до складу якого увійшли б група Є4 (E4 Group), представники уряду та роботодавці. Планувалося, що оцінювання діяльності ВНЗ проводитиметься кожні п'ять років, і її здійснення контролюватиметься реєстром та ЄАЗЯ (ENQA). Ідея створення такого реєстру була позитивно сприйнята європейською спільнотою, і 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) відбулося офіційне заснування Європейського реєстру забезпечення якості. Основним ініціатором вважається група Є4 (E4 Group). Більш докладно ми розглянули діяльність реєстру у наступному підрозділі.

Проаналізувавши періодизацію Дж. Кауко, підкреслимо, що проблема забезпечення якості не є тільки європейською - вона стосується і вітчизняної системи вищої освіти. Якщо Україна ставить собі за мету приєднатися до загальноєвропейського про-

стору з його динамічною економікою й інвестиціями в інтелектуальний розвиток, вона повинна сприймати і відповідно реагувати на всі глобалізаційні зміни й виклики, що відбуваються як в Європі, так і за її межами. Важливу умову успішної євроінтеграції нашої держави ми вбачаємо у зведенні національної системи забезпечення якості вищої освіти у відповідності з загальноєвропейськими стандартами.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі напрями: стандартизація вищої освіти; децентралізація управління системами вищої освіти; порівняльно-педагогічний аналіз систем забезпечення якості європейському регіоні та світі.

Джерела

1. Astin A. *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education* / A. Astin. - San Francisco: Jossey Bass, 1985. - P. 61.
2. Bogue E. *The Evidence for Quality* / E. Bogue, R. Saunders. - San Francisco: Jossey-Bass, 1992. - P. 20.
3. Cartter A. *An Assessment of Quality in Graduate Education* / A. Cartter. - Washington, D. C.: American Council on Education, 1964.
4. Green D. *What is Quality in Higher Education?* / D. Green. — London: The Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1994. - P. 15.
5. Haug G. *Review of structures and trends in the countries not covered in 1999 in the Trends 1 report* / G. Haug, C. Tauch. - Brussels: European University association, 2001. - 90 p.
6. Haug G. *Review of structures and trends in the countries not covered in 1999 in the Trends 1 report* / G. Haug, C. Tauch. - Brussels: European University association, 2001. - 90 p.
7. Kauko J. *The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education* / J. Kauko - Helsinki: University of Helsinki 2006. - 16 p.
8. Vroeijensijn A. I. *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Carybdis (Guide for External Quality Assessment in Higher Education)* / A. I. Vroeijensijn. - London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1995. - 12-17 p.