



УДК: 374.71(4)

ТИМОФІЙ ДЕСЯТОВ, д-р пед. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна
E-mail: ced.ipood@gmail.com

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СУЧАСНА ГЛОБАЛЬНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

АНОТАЦІЯ

Розглянуто питання професіоналізації вищої педагогічної освіти як сучасної глобальної тенденції, що висуває нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Зазначено, що модернізація європейської освіти виявилася закономірною, оскільки географічні й суспільно-економічні трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Всебічно обґрунтовано потребу європейського ринку праці в міжнародних вимогах кваліфікації, визнанні дипломів та стандартизації освітніх послуг. Наголошено, що основною метою Болонських реформ є гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських дескрипторів якості та стандартів. Зазначено, що зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності потребують використання компетентнісного підходу до формування готовності майбутніх учителів до підвищення їх професійного рівня, який є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої педагогічної освіти України. Підтверджено тезу, яка визначає професіоналізацію як сучасну глобальну тенденцію в розвитку вищої освіти. Підкреслено роль Болонської угоди у розвитку вищої освіти в країнах ЄС та Україні в контексті запровадження двоступеневої освіти, оскільки йдеться про створення гнучкої системи вибору кваліфікації вищої освіти та повне оновлення програм підготовки, а також посилення її професійної складової. Акцентовано увагу на тому, що базовість вищої освіти бакалаврського рівня та рівень спеціаліста в українській системі вищої освіти перешкоджають ефективному функціонуванню магістерської освіти.

***Ключові слова:** професіоналізація, глобалізація, Болонська реформа, двоциклова система вищої освіти, кваліфікація, мобільність, ступенева освіта, ОКР «бакалавр», ОКР «спеціаліст», ОКР «магістр».*

ВСТУП

В умовах зростання ролі освіти у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації модернізація європейської освіти виявилася закономірною, оскільки географічні та суспільно-економічні трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців України приділяється адаптації вітчизняної вищої освіти до європейської в контексті Болонської декларації.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – з'ясувати основні ідеї професіоналізації як сучасної глобальної тенденції розвитку вищої освіти в зарубіжних країнах та Україні для можливості використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти.



ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблеми професіоналізації вищої педагогічної освіти перебували в полі зору вітчизняних й зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, О. Зіноватної, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, К. Павловського, О. Пометун, Л. Пуховської, З. Слєпкань). У зарубіжній педагогіці проблеми професіоналізації вищої освіти досліджуються у працях таких учених, як К. Андерк, С. Бірдеа, І. Зімня, М. Лейтер, Дж. Равен, М. Тров, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Хуторської, В. Хьюстон та ін.). Ці питання є ключовими у нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України, Програмі розвитку освіти в Україні на 2006–2010 рр., указі Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні».

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Глобальні тенденції інтернаціоналізації та транснаціоналізації освіти, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів і рівня підготовки фахівців. Створення єдиного європейського простору вищої освіти під загальною назвою Болонський процес (надалі – БП) також є проявом глобалізації.

Модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти – євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнюваності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1, с. 20–21]. Тому основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів, прозорих кваліфікацій і прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм. БП має також виразно ринковий аспект – підвищення конкурентоздатності європейської освіти.

Відмінність європейської освіти від освіти США полягає у тому, що в Європі вища освіта визнається суспільним благом, тобто благом неринкового типу, в той час як у США освітні послуги набули статусу товару [4, с. 228]. Відповідно фінансування освіти, забезпечення якості освітніх послуг, ставлення викладачів і студентів до навчання в американській та європейській системах освіти істотно відрізняються. Посилення конкурентоздатності європейської освіти з вищою освітою США вимагає не формальних кроків на кшталт реструктуризації вищої освіти чи збільшення фінансування, а збагачення філософії освіти та нової культури управління освітніми і науковими ресурсами. В Європі та Україні вища освіта має стати доступною і масовою, переорієнтуватися з елітної, класичної моделі освіти на професійно-спрямовану. Перехід до масової вищої освіти в європейських країнах потребує значної модернізації її структури, в той час як американська система вищої освіти від початку була структурно організована як така, що розрахована на масовість [7, с. 123–124].

Нині університетська система США майже не зазнає змін. У країні, як відмічає дослідниця американської системи вищої освіти О.М. Зіноватна, не впроваджуються реформи на кшталт БП в Європі, не точаться дискусії про необхідність докорінної перебудови системи вищої освіти. Корективи в підготовку фахівців вносяться у процесі виникнення відповідних проблем, які усвідомлюються більше як тактичні, аніж стратегічні, та сприймаються університетською спільнотою як звичні, постійні, що відповідають звичайній динаміці розвитку університетських освітніх програм.



Така динаміка завжди превалює над статикою і традицією. У США Болонські реформи розглядаються як європейська модель професіоналізації, мета якої полягає у запровадженні широкого співробітництва між факультетами, навчальними закладами та державами [2, с. 22]. Аналізуючи педагогічну освіту в Європі, Л. Пуховська також зазначає, що впродовж останнього десятиліття системи й моделі педагогічної освіти в Європі зазнали значних змін під впливом ідей професіоналізації [3, с. 21]. Цим підтверджується теза вітчизняного дослідника К. Корсака, який визначає професіоналізацію як сучасну глобальну тенденцію в розвитку вищої освіти. Для забезпечення інтеграції вітчизняної системи освіти в загальноєвропейські процеси важливо зрозуміти їхню сутність і напрями та визначити можливість долучитися до них з максимальним урахуванням власних інтересів. Отже, порівняльний аналіз освіти магістерського рівня країн ЄС та України як країн-учасниць БП насамперед потребує вивчення загальноєвропейського контексту.

Ключовими напрямками БП або базовим трикутником реформ вважаються прийняття двоциклової (трирівневої) системи вищої освіти, запровадження Європейської системи залікових кредитів (ECTS) і забезпечення якості освіти. Трирівнева система освіти передбачає послідовно здобуті ступені бакалавра, магістра та доктора філософії.

Акцентуємо увагу на бакалаврському і магістерському рівнях, тобто на дворівневій або двоступеневій вищій освіті, оскільки доктор філософії є науковою кваліфікацією.

Для визначення проблем та умов модернізації ступеневої освіти зупинимося докладніше на основних програмних документах і дослідженнях стану ступеневої освіти в Європі у межах БП. Так, у матеріалах семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001 р.) йдеться про те, що структура «бакалавр/магістр» стала світовим стандартом, її прийняття сприятиме визнанню європейських ступенів у всьому світі. Ступінь бакалавра називається початковим, він має подвійну мету – підготувати студентів до подальшого навчання у магістратурі, а також сформувати достатню компетентність для працевлаштування. Програми підготовки євробакалаврів передбачатимуть три або чотири роки навчання залежно від фаху. Зрозуміло, що в деяких галузях, насамперед в медицині та техніці, ступінь бакалавра не може бути самостійною кваліфікацією для набуття повної професійної компетентності, тому можуть зберігатися довготривалі інтегровані програми підготовки фахівців з отримання ступеня магістра. Між програмами бакалавра і магістра має існувати механізм наступності, але при цьому вони мають бути самостійними рівнями.

У 2002 році проведено дослідження ступенів магістерського рівня в європейській зоні вищої освіти під егідою Асоціації європейських університетів (надалі – АЄУ). Результати наукових спостережень показали суттєве структурне розмаїття другого циклу вищої освіти у країнах Європи. Спільною рисою освіти магістерського рівня було те, що кваліфікація магістра присуджувалася у результаті п'ятирічного навчання за денною формою з опануванням 300 кредитів. Власне магістерські програми (надалі – МП) мали навантаження у 90–120 ECTS. Звісно, що таких спільних рис виявилось замало для того, щоб говорити про європейські стандарти ступеневої освіти. Таким чином, це дослідження виявило необхідність створення загальноєвропейської концепції освіти магістерського рівня. Головні риси євромагістра було конкретизовано у висновках і рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003 р.) [5]. Так, магістерський ступінь визначається як кваліфікація другого циклу вищої освіти. Вступ до МП має відбуватися на основі диплома бакалавра. У свою чергу всі магістерські ступені повинні надавати доступ до докторантури. Програми підготовки магістрів мають мати різну орієнтацію й бути багатопрофільними, щоб



відповідати індивідуальним й академічним потребам, а також вимогам ринку праці. Для прозорості кваліфікації орієнтація і профіль певної магістерської програми зазначається в Додатку до диплома. На відміну від бакалаврату, на магістерському рівні заохочується запровадження спільних магістерських програм між різними університетами як прояв внутрішнього європейського співробітництва. В Україні питання спільних магістерських програм потребує насамперед адаптації чинного законодавства про освіту. Попри усвідомлення, що двоступенева система підвищить прозорість та порівнюваність освітніх систем різних країн, Болонські реформи викликають дискусії через низку питань, які до підписання угоди не були актуальними.

По-перше, це відсутність механізмів регулювань відмінностей між бакалавром/магістром Болонської декларації та цими ж ступенями в англomовних країнах. Формально структура ступенів є дуже подібною, але в контексті БП, а особливо його орієнтації на суспільство знань, євробакалавр та євромагістр мають набути нового формату. Наприклад, у США наступність рівнів не завжди спостерігається, можна навчатися за докторською програмою на основі бакалавра, пропустивши магістерський рівень, у той час як в Європі планується послідовне здобуття дипломів.

По-друге, точиться полеміка навколо питання працевлаштування бакалаврів. Вони мають задовольняти конкретні вимоги ринку праці, здобувши за три або чотири роки професійні навички, які вимагаються від усього працездатного населення Європи. Ставиться під сумнів якість кваліфікації, отриманої за такий короткий термін, особливо у країнах, де традиційно існують довготривалі програми підготовки фахівців. Як свідчить досвід країн, вища освіта першого рівня з дипломом бакалавра сприймається не кожним суспільством. Присудження ступеня бакалавра вважається вищою освітою в східноєвропейських країнах, хоча більшість бакалаврів продовжують навчання в магістратурі. У Польщі 90 % студентів навчаються п'ять років і отримують диплом магістра [6, с. 182]. Отже, студенти все одно тяжіють до класичної довготривалої освіти.

По-третє, загальноєвропейська дворівнева вища освіта спирається на принципи наступності, гнучкості та мобільності, яким ще бракує чіткого визначення. У цілому ВНЗ мають стати гнучкішими, щоб мати справу з мінливими вимогами ринку праці та очікуваннями студентського контингенту, який стає все більш різноманітним. Наступність як зв'язок між рівнями вищої освіти має сприяти розвитку як горизонтальної, так і вертикальної мобільності, тобто уможливити перехід з одного освітнього рівня на інший (вищий) або змінювати освітню траєкторію у рамках одного рівня. Отримавши ступінь бакалавра, студент може спеціалізуватися у царині, обраній у першому циклі, або набувати кваліфікації в новій галузі й отримати ступінь магістра, або працевлаштуватися. При цьому існує можливість повернутися до навчання в будь-який час, якщо виникне потреба поглибити знання чи змінити фах. Мобільність студентів також розуміють як можливість змінювати ВНЗ і навчатися за програмою бакалавра в одному ВНЗ, а за програмою магістра – в іншому. Саме вертикальна або міжциклова мобільність очікується в Європі. Принцип мобільності має також реалізовуватися за допомогою так званих спільних освітніх програм, зокрема магістерського рівня, між університетами різних країн. На відміну від програм студентських обмінів, коли студенти одного навчального закладу впродовж певного часу навчаються в іншому, спільні освітні програми розробляються та/або погоджуються кількома навчальними закладами. Значна частина навчання за програмою відбувається в іншому закладі-учасникові, а навчання та екзамени, які там складаються, цілком і автоматично визнаються в обох навчальних закладах. Професорсько-викладацький склад усіх закладів-учасників також залучений до співпраці, викладаючи в іншій



інституції, беручи участь в екзаменаційних комісіях тощо. Після закінчення спільної освітньої програми студент одержує диплом кожного з навчальних закладів-учасників або спільний документ про освіту (найчастіше диплом чи сертифікат).

У результаті опрацювання наукових джерел нами було з'ясовано особливості професіоналізації в її європейському прояві. Так, у Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти. Виникає запитання: Які особливості глобальна тенденція професіоналізації має у її локальному прояві в Україні? Наскільки загальноєвропейські тенденції дотичні до вітчизняних соціокультурних реалій? Адже на відміну від Європи, де Болонські реформи були внутрішньою необхідністю, входження України до Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та пов'язані з цим реформи було суто політичним рішенням для прискорення процесу євроінтеграції.

Варто зауважити, що в Україні практика ступеневої освіти має історичне коріння, не менше ніж магістратура в США. Так, випускники Києво-Могилянської академії (з 1701 року) та Львівського університету (з 1661 року) отримували ступені ліценціата, бакалавра, магістра та доктора наук.

У незалежній Україні закон «Про освіту» (1991 р.) та Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998 р.) реформували ступеневу освіту, запровадивши освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР) бакалавра і магістра. Введення нових рівнів утворило чотириступеневу систему освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Диплом молодшого спеціаліста і бакалавра неофіційно вважається неповною вищою освітою. Найпоширенішим ОКР вищої освіти є спеціаліст, а освіта магістерського рівня приваблює незначну кількість студентів, здебільшого для викладацької кар'єри.

З іншого боку, у суспільній свідомості ступеневість вищої освіти не встигла закарбуватися. Так, у розумінні батьків їхні діти вступають «до університету», а не на ОКР «бакалавр», а конкурсний відбір у магістратуру викликає несподіване обурення та протести з боку студентів. На вітчизняному ринку праці ступінь бакалавра вважається результатом незавершеної вищої освіти, яка не дає достатньої кваліфікації, а отже й права займати посаду. Окрім цього, у суспільстві не виробився диференційований підхід до різних рівнів освіти як в моральному, так і матеріальному планах. Механізм затребуваності працівників високого професійного рівня не працює: особі, яка здобула кваліфікацію магістра, не надаються офіційно узаконені преференції у вигляді окремих початкових посад, вищої заробітної плати тощо. Частково природу такого ставлення слід шукати в чинному вітчизняному законодавстві, на особливостях якого вважаємо за доцільне зупинитися.

Згідно зі статтею 6 Закону України «Про вищу освіту» до структури вищої освіти входять освітні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр) рівні. Протиставлення базової і повної вищої освіти вказує на «неповноцінність» першої, тобто наводить на думку, що лише ОКР спеціаліст є «справжньою» вищою освітою. Відповідно до Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) ОКР «бакалавр» вважається базовою, тобто неповною вищою освітою, і передбачає продовження навчання за програмою спеціаліста чи магістра. Самостійність бакалаврської програми досить відносна, а гнучкість зміни спеціалізації у рамках галузі знань відсутня. Працевлаштування бакалаврів є найгострішим питанням. Потреби ринку праці в бакалаврах ще не сформовані. Зазвичай потрібні фахівці з вищою освітою без зазначення ступеня. Такі вислови, як «потрібні бакалаври» або «потрібні магістри» не вживаються. Існує загроза, що під час адаптації до Болонських вимог бакалаврат може перетворитися на суто професійну або редуковану програму підготовки фахівців.



ОКР «спеціаліст» передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра. Це рівень фахівця, який здобув спеціальні вміння та знання і може вирішувати складні професійні завдання. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається зі спеціальних дисциплін та різних видів практичної підготовки. Підготовка спеціаліста мало чим концептуально відрізняється від бакалаврських програм і є додатковим роком навчання, на якому переважає практична діяльність. Гнучкість між ОКР бакалавра і спеціаліста не спостерігається, подальше навчання можливе лише у рамках обраної на бакалавраті спеціальності.

ОКР «магістр» передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста. Освітньо-професійна програма магістра передбачає психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності. У деяких ВНЗ України (Київському національному економічному університеті, Києво-Могилянській академії тощо) магістратура давно й успішно функціонує як окремий підрозділ у структурі університету. Проте у більшості ВНЗ магістратура запроваджена нещодавно, моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста.

ВИСНОВКИ

На підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що такий стан речей нагадує початковий етап розвитку магістерської освіти у США, коли диплом магістра дозволяв лише розпочати наукову кар'єру в університеті, проте для подальшого кар'єрного зростання був необхідний ступінь доктора філософії. Так само вітчизняний науковий ступінь кандидата наук є більш пріоритетним для викладацької кар'єри.

Отже, завершуючи аналіз феномену вітчизняної ступеневої освіти, констатуємо, що базовість вищої освіти бакалаврського рівня та наявність рівня спеціаліста стоять на заваді ефективному функціонуванню магістерської освіти. Відповідно до Болонських вимог вища освіта має бути багатоступеневою, проте перший її рівень має бути повноцінним і не містити додаткових означень на кшталт базової чи повної. Зрозуміло, що така ініціатива потребує законодавчих змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десятков Т. М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.] / Тимофій Десятков. – К. : «Артек», 2008. – С. 20–21.
2. Зіноватна О. М. Особливості навчальних програм у магістеріумах США / О. М. Зіноватна // Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання : Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 жовт. 2009 р. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 21–22.
3. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–25.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. для магістрантів ВНЗ / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – С. 228.
5. Bologna Process. Conference on Master – level Degrees [Electronic resource]. – Helsinki, Finland March 14–15, 2003. – Mode of access: <www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf>.
6. Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process [Electronic resource]. – 2002. – P. 182. – Mode of access: <<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>>
7. Trow M. From Mass Higher Education to Universal Access / Martin Trow // In Defense of American Higher Education / [ed. by Philip G. Altbach and others]. – Baltimore : John Hopkins University Press, 2001. – P. 110–143.