

Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.

УДК 37.013.73(83):371.14:378.126+ 001.891.3+005.95/96

Г.О.Штомпель

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОСТДИПЛОМНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

У НОВІЙ РЕДАКЦІЇ МІЖНАРОДНОЇ СТАНДАРТНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми та її актуальність. Нова редакція Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 року (МСКО) відображає зміни в усвідомленні зростаючої ролі освіти «у розвитку особи та розбудові суспільства й економіки» [1, с.1], коли вища і післядипломна освіта набуває характеристик терціарної, стаючи основною рушійною силою забезпечення конкурентоспроможності випускників у русі до «економіки знань» [2 та ін.]. У висновках Ради Євросоюзу про зайнятість визначається цільова віха: «До 2020 р. доля працюючих 20-34-річних випускників, які завершили освіту або підготовку не більше, ніж за 36 місяців до зазначеного року, має становити щонайменше 82% у порівнянні з 76.5% у 2010 р.» [3, с. С169/14]. Переміни в освіті потребують, на думку авторів Концепції перегляду МСКО, «відмежовування проблем запровадження від концептуальних питань», не зважаючи на дискусії про їх розв'язання «через краще застосування чинних критеріїв МСКО» [1, с.3].

Концептуалізація, що широко застосовується в різних галузях науки, забезпечує теоретичну організацію матеріалу. Характерною рисою нового типу методологічної рефлексії, з погляду В.А.Мєдведева, є визнання «факта сосуществования в философии и науке концептуальных систем, которые опосредуют различное понимание одних и тех же явлений, процессов и при этом не исключают, но взаимодополняют друг друга [4, с.49]. Категоріально-понятійний апарат МСКО втілює принцип комплементарності, узгоджуючи у такий спосіб на міжнародному рівні суперечливу освітню термінологію. У новій редакції МСКО глосарій обіймає 68 статей за дев'ятьма категоріями, а з 2012 р. 25 галузей освіти

(десята категорія) планується деталізувати для більшої відповідності вміням за Класифікацією трудових занять 2008 р. Міжнародної організацією праці.

Однак без компаративістських досліджень понятійного апарату, а також за нехтування своєрідністю теорії вищої та післядипломної освіти в Україні існує реальна загроза «методологічного націоналізму» (5, с. 370). Яскравими проявами останнього є приписування всім трудовим заняттям професійності (Класифікатор професій 1998 р.), відсутність реалізації вимог до професії у підготовці вчителів (надання права на працю без півтора-дворічної практики після завершення теоретико-прикладного вивчення дисциплін у вищому навчальному закладі), плутанина з професійністю і професіоналізмом, як і з межами вищої та післядипломної освіти, недостатня окресленість професійно-технічних, професійних та академічних кваліфікацій, невиправдана поширеність терміну «навчання впродовж життя» тощо. Запровадження МСКО вимагає також розрізнення, наприклад, «результатів навчання» у Національній рамці кваліфікацій і «результатів учіння» у МСКО. Окрім того, наведений у оригіналі МСКО термін «**post-graduate professional qualifications**» (**постдипломні професійні кваліфікації**) [6, с. 36 C/19 Annex – page 53] трансформується у російському офіційному перекладі на «професійні кваліфікації» поза зв'язком з післядипломною освітою.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Численні емпіричні дослідження концептуалізацій у різних галузях освіти спираються переважно на філософські, соціологічні та психологічні праці В.Андрущенка, В.Городяненка, Ю.Зіньківського, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая, С.Максименка та ін. Концептуалізація дає відповідь, які освітні явища і процеси є фундаментальними; в чому полягає їхня буттєвість за допомогою виокремлення спільного й відмінного, об'єктивного й суб'єктивного; які властивості характеризують сутність чи є акциденціями; які можливі рівні буття, змін тощо. Все це формує онтологічне уявлення про масив педагогічних відомостей, перш за все, вищої та післядипломної освіти (Я.Болубаш, В.Бондар, Б.Вульфсон, С.Крисюк, В.Луговий, В.Маслов, В.Олійник, Н.Протасова, R.Lynton, P.Trowler та ін.), учіння впродовж життя (Г.Костюк, Н.Тализіна, Н.Keogh, N.Longman, J.Ryan та ін.), професійної підготовки

й освіти дорослих (С.Болтввець, Л.Вовк, С.Змеєв, Л.Лук'янова, Н.Ничкало, Р.Jarvis, Т.Kelly, К.Роровіс та ін.).

В Україні номенклатурний термін «післядипломна освіта» характеризує практику і позначає відповідну ланку неперервної освіти стосовно будь-якої працюючої особи у відповідності з чинними правовими документами [7; 8; 9 та ін.]. У світі, за окремими винятками, застосовується термін «постдипломна освіта» для концептуального позначення едукції після одержання ступеня бакалавра. Так, у доповіді про стан післядипломної освіти у Великобританії за попередній шестирічний період стверджується: "Немає єдиного визначення терміну «постдипломний», хоч він часто використовується для опису подальших студій, які здійснюють ті, хто вже одержав перший ступінь [бакалавра – Г.Ш.]. Він часто використовується для вказівок на магістерські або докторські студії, проте він також стосується посвідчень і дипломів за курси, що викладаються за більш вимогливим академічним стандартом, ніж студентам" [10, с. 3]. В Росії за останнє десятиліття стає частішим використання терміну «постдипломный»: дивись, наприклад, матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Постдипломное образование: проблемы развития личности» (Санкт-Петербург, 2010 р.) в онлайн-журналі для дорослих (<http://novznania.ru/?p=348>). Відтак видається доцільним розрізняти надалі номенклатурне «післядипломний» і концептуальне «постдипломний».

Мета статті: поділитися міркуваннями щодо концептуалізації постдипломних кваліфікацій у МСКО для формулювання вихідних теоретичних положень модернізації післядипломної практики.

Виклад основного матеріалу.

Розроблене уявлення про постдипломні професійні кваліфікації у новій редакції МСКО спирається на встановлення фундаментальних явищ і процесів після одержання ступеня бакалавра, спільного і відрізняльного у русі до магістерських, докторських і постдокторських кваліфікацій з академічною і професійною орієнтацією, включно з міжступеневою підготовкою, а також вирізнення сутнісних властивостей, як і акциденцій, у процесі функціонування, змін, розвитку тощо.

Постдипломні кваліфікації є точкою перетину вищої та післядипломної освіти, професійних та академічних компетентностей. В умовах глобальної тенденції до інноваційного розвитку на шляху до економіки і суспільства знань вища і післядипломна освіта розглядаються у новій редакції МСКО як терціарна. Фундаментальною характеристикою післядипломної освіти фахівців і керівників є розвиток професіоналізму (як фахового, так і академічного) бакалаврів, магістрів та носіїв докторатів з урахуванням посадової компетентності, тоді як вища освіта забезпечує набуття професійності (як фахової, так і академічної) з п'ятого рівня МСКО, Європейської рамки кваліфікацій для учіння впродовж життя, Національної рамки кваліфікацій та короткого циклу Європейського простору вищої освіти. Це визначає сутнісну властивість постдипломних кваліфікацій, їхню буттєву ідентичність за інтерпретації філософії як диференціальної онтології, де «ідентичність є онтологічною цінністю» і принципом [с.38].

Представники непрофесійних трудових занять набувають посадової компетентності за межами вищої освіти (на попередніх рівнях формальної едукції або шляхом визнання неформальної та інформальної підготовки), а її вдосконалення відбувається в спеціалізованих підсистемах. Здобуття і вдосконалення професійно-технічних кваліфікацій може бути сходинкою до постдипломних професійних кваліфікацій. Будь-хто з працюючих має можливість йти шляхом організованої (формальної та неформальної) або інформальної (неофіційної) освіти.

Наслідком визнання фундаментальності розвитку професіоналізму з урахуванням посадової компетентності у післядипломній освіті є створення підсистем фахового вдосконалення для представників масових професій (педагоги та лікарі), а також спеціалізованих підсистем підтримки професійного розвитку інших фахівців. Спеціалізовані підсистеми для фахівців немасових професій та інших представників професійних трудових занять є акциденціями постдипломної практики.

У контексті регіональної та глобальної інтеграції вищої та післядипломної освіти у *терціарну* [6, с. 36 С/19 Annex – с. 85] особливого значення у визнанні постдипломних кваліфікацій набуває неорганізоване *інформальне (неофіційне)*

учіння. Нова редакція МСКО визначає його через «навмисні, проте не інституціоналізовані, форми учіння» [6, с. 36 C/19 Annex – с. 83]. Неофіційне учіння відбувається в родині, на робочому місці, у місцевій громаді та повсякденному житті. Воно може доповнюватися *побічним або випадковим* учінням (incidental or random learning), що також є неорганізованим і «відбувається під час зібрань або прослуховування радіопрограми чи перегляду телепрограми, що не побудовані як освітні» [6, с. 36 C/19 Annex – с. 79]. Так, наприклад, в статті 23 (подібно до статей 35, 39, 43, 83 та 107) зазначається: «Визнання (попереднього) учіння за неформальної освіти або неофіційного (інформального) учіння стало більш звичайним у багатьох країнах за останнє десятиріччя. МСКО конкретно робить можливим класифікацію кваліфікацій, що одержані, через продемонстроване набуття вмінь, знань і компетенцій, які відповідають успішному завершенню освітньої програми, і таким чином підлягають вимірюванню як і формальна кваліфікація» [6, с. 36 C/19 Annex – с. 5].

Отже особливістю визнання будь-яких рівневих кваліфікацій, в т.ч. постдипломних, є продемонстрована відповідність вимогам формальної освіти. Відправною точкою вимог є Національна рамка кваліфікацій, що конкретизується у рамкових стандартах для розробки змістових та інших нормативів у відповідності з чинною національною системою кваліфікацій.

Сутність і акциденції постдипломних кваліфікацій є неповними характеристиками їхньої онтологічної ідентичності без урахування визнання попереднього інформального (неофіційного) учіння через відповідність формальним і неформальним освітнім програмам. Одним з наслідків такої онтологічної інтерпретації є потреба передбачити у процесі запровадження МСКО функціонування підрозділів терціарної освіти з визнання інформального учіння для одержання постдипломних кваліфікацій. Тим більше, що визнання кваліфікацій за МСКО може бути поєднане із забезпеченням якості.

Введення за допомогою МСКО у міжнародний обіг поняття «освітне надбання» (educational attainment), що позначає найвищий рівень опанування програмою для сертифікації визнання кваліфікації, разом з проміжними

кваліфікаціями для позначення нижчого рівня [6, с. 36 C/19 Annex – с. 83] дає можливість диференціювати результати учіння та ступінь оволодіння стандартами. Використання поняття «результати навчання» з Національної рамки кваліфікацій може прислужитися для встановлення кореляцій між викладанням і результатами учіння за бачення навчання як спільної діяльності викладачів і студентів.

Концептуалізація постдипломних кваліфікацій окреслює об'єктивні засоби, понад усе стандарти, для зменшення суб'єктивності. Відображення інваріантного змісту мінімальних вітчизняних і європейських вимог у Примірному секторальному рамковому стандарті постдипломних кваліфікацій, що розробляється в Науково-дослідному інституті післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти, відкриває можливість розпочати узгоджене упорядкування інших стандартів педагогічної едукції для створення онлайн-реєстру програм національних та інших провайдерів відповідно до ратифікованої Генеральної угоди про торгівлю послугами.

Виокремлення сектору у вищій, післядипломній освіті та інших сферах трудової діяльності спирається на його тлумачення в Європейській рамці кваліфікацій для учіння впродовж життя як групування професійних видів діяльності. Межі секторального стандарту впливають із визначення професійності науко-педагогічної діяльності, основними змістовими компонентами якої є дослідницький і освітній (організаційно-технічний), що об'єднуються за її економічною функцією, технологією здійснення та науко-педагогічними продуктами й послугами. Суб'єктами цієї професійної діяльності виступають магістри, доктори філософії та носії вищих докторатів, які можуть займати низку посад у різних сферах економічної, управлінської та іншої суспільної діяльності. Функціонально-посадові обов'язки суттєво впливають на варіативний зміст безперервної освіти носіїв постдипломних кваліфікацій.

Запропонований Примірний рамковий стандарт фактично є узагальненням за допомогою структурного контент-аналізу змісту чинної МСКО, Національної рамки кваліфікацій, а також часткового опертя на кваліфікаційні характеристики науково-педагогічних працівників навчальних закладів та інших організацій, де праця

магістрів, докторів філософії, представників вищих форм докторату містить освітню складову. Зрозуміло, що в безперервній професійній освіті це один з перших кроків до професіоналізації [11] постдипломних кваліфікацій за чинною МСКО. Примірний рамковий стандарт об'єднує формулювання ступеневих і неступеневих профілів за кожною з трьох категорій науково-педагогічних працівників для вищої та післядипломної освіти. Профіль розуміється як характеристика специфіки кваліфікації або освітньої програми через компетентності та результати учіння за узгодженим форматом.

У першому наближенні Примірний рамковий стандарт спрямований на мінімальні вимоги до магістрів, докторів філософії та представників вищих докторатів у межах постдипломних кваліфікацій. Він відображає інваріантний зміст освіти на 7-9 рівнях Національної рамки кваліфікацій та 7-8 рівнях МСКО, зокрема характер поєднання навчання і дослідницької підготовки науково-педагогічних працівників, сукупну тривалість освіти (з примірною кількістю нормативних кредитів), компетентності у особистому, громадянсько-соціальному контексті та/або зайнятості, а також інші характеристики.

Прийняття асоціаціями та застосування у післядипломній освіті рамкових стандартів, а на їх базі Експериментальних стандартів професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників, дозволяє індивідуальне та колективне проектування диверсифікованих траєкторій професійного самозростання з використанням акредитованих освітніх програм бюджетного та приватного фінансування. Професійне самозростання робить можливим утілення особистісно орієнтованого підходу, відображаючи прогресивний особистісно-професійний розвиток у період зрілості фахівця, а також управлінського супроводу в контексті модерністських, модернових і постмодернових підходів до менеджменту професійного розвитку й зростання педагогічних кадрів у системі терціарної освіти. Окрім того, професійне самозростання магістрів, докторів філософії та докторів наук є запорукою повноцінного функціонування знаннєвого трикутника в русі до суспільства знань та припинення поступового руйнування професіоналізму

викладацького персоналу вищої та післядипломної освіти, як і випадків супутньої деморалізації.

У процесі запровадження МСКО рамкова стандартизація стосовно постдипломних кваліфікацій несе ризики і створює правничі, теоретико-прикладні та інші виклики. Ризик бюрократизації стає реальним за надмірного адміністрування і суб'єктивного трактування положень стандартів під час їх застосування, що може нівелювати інноваційно-підприємницькі та породжувально-зв'язуючі особливості нового покликання науково-педагогічних кадрів. Оцінювання виконуваної викладачем роботи (перформативності) за стандартами може нести ризик редукції цілісних результатів науково-педагогічної діяльності.

Більш надійного колективного захисту (з боку, наприклад, Громадської Ради освітян і науковців України) потребує автономія і професійна ідентичність професорсько-викладацького складу та інших категорій педагогічних кадрів перед адміністрацією і споживачами інноваційних науково-педагогічних і освітніх послуг. Окрім того, аналіз сучасного менеджеризму в терціарній освіті через призму положень теорії організації про мікропроекцію, зокрема в плані рамкової стандартизації кваліфікацій, може спиратися на різновиди нео-, пост- і модерністської орієнтації менеджменту за об'єктивістською або суб'єктивістською епістемологією та онтологічним статусом природи поведінки і дій людини та груп. Спрямована самоорганізація, окрім тлумачення в адаптивному управлінні, може також спиратися на рефлексивно-рефлексивні орієнтації менеджменту (термінологія Дж.МакОлі та ін.) за суб'єктивістською епістемологією і реалістським онтологічним статусом поведінки в освітній організації. Дискурсивна взаємодія адміністрації та науково-педагогічного персоналу та інших педагогічних кадрів у організації, як і акмеоцентризм, – на постмодернові підходи за суб'єктивістською епістемологією і суб'єктивістським онтологічним статусом природи організаційної поведінки.

В цілому представлене онтологічне уявлення про постдипломні професійні кваліфікації в новій редакції МСКО дає підставу сформулювати деякі вихідні положення новітньої теорії постдипломної освіти [12; 13; 14 та ін.] для модернізації післядипломної практики. Вони передбачають:

- визнання неперервного професійного розвитку й зростання бакалаврів, магістрів, докторів філософії та докторів наук основним об'єктом, а носіїв цих ступенів суб'єктами постдипломної підготовки за терціарної освіти. Освітнім надбанням бакалавра може стати присудження кваліфікації магістра та проміжних кваліфікацій на професійному шляху до цього, санкціонованих відповідними посвідченнями, сертифікатами і т.п.;
- застосування в управлінні терціарною освітою Примірних рамкових стандартів та розроблення інших необхідних стандартів на зразок Експериментальних стандартів професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників у контексті розширення державно-громадського управління освітою.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми.

1. Концептуалізація постдипломних професійних кваліфікацій у МСКО обґрунтовує бачення терціарної практики як перетину формування професійності та розвитку професіоналізму.

2. Виокремлення розвитку професіоналізму професорсько-викладацького корпусу як об'єкту теорії постдипломної освіти є фундаментальним положенням для модернізації системи терціарної освіти на інноваційному шляху до суспільства знань. Відтак Примірний рамковий стандарт науково-педагогічних працівників є базовим у розробці інших стандартів, зокрема Експериментального стандарту професійного вдосконалення.

3. Урізноманітнення філософсько-концептуальних засад державно-громадського управління освітою сприяє демократизації одержання постдипломних кваліфікацій в процесі професійного розвитку і зростання педагогічних кадрів.

Використання в державно-громадському управлінні освітою більшого розмаїття моделей управління й лідерства (наприклад, поширених у англomовному світі типології освітніх моделей управління і лідерства Т.Буша і Д.Гловера) робить необхідним подальші дослідження макропроекції в теорії освітнього менеджменту як процесу прийняття рішень щодо головних завдань організації та мікропроекції

щодо організаційної поведінки осіб і груп з пост дипломними кваліфікаціями за філософськими орієнтаціями сучасного керування.

1. Куценко В.І. Соціальний вектор економічного розвитку / Під наук. ред. доктора екон. наук, проф., академіка НАН України Б.М.Данилишина / Віра Іванівна Куценко.- К. : Наук.думка, 2010. – 735 с.
2. Луговий В. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / Володимир Луговий // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз [за ред. В.І.Лугового, Н.Г.Ничкало]. – Ч.І. – Київ : Педагогічна думка, 2010. – С.69-82.
3. Медведев В.А. Проблема концептуализации теоретико-методологических оснований исследования. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Мероприятие 1.1. Госконтракт № 14.740.11.0224 / Вячеслав Альбертович Медведев. – 2010. - Режим доступа : <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/339/image/339-049.pdf>.
4. Олійник В. В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін / Віктор Васильович Олійник. // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжн. наук.-практ. конф., 10 – 11 вересня 2009 р., Біла Церква. / за наук. ред. В.В. Олійника, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І. Даниленко. – Біла Церква: КОПОППК, 2009. – С. 20 – 22.
5. Штомпель Г.О. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Георгій Штомпель. // Вища освіта України. – 2012. № 3 (додаток 2). С.56-59.
6. Beistegui M. Truth and genesis : philosophy as differential ontology / Miguel de Beistegui. - Bloomington : Indiana University Press, 2004.- 390 p.
7. Bitusikova A. Quality Assurance in Postgraduate Education / Alexandra Bitusikova, Janet Bohrer, Ivana Borošić et al. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2010. - 74 p.

8. Council conclusions of 11 May 2012 on the employability of graduates from education and training (2012/C 169/04). – Official Journal of the European Union. – 15.6.2012. – С. C169/11- C169/15.
9. ISCED Review Concept Note. – Режим доступу : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ISCED_concept_note_EN.pdf.
10. Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]. – London : Ginevra House, 2010. – 70 p.
11. Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED): General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (36th Session, Paris, 2011) / 36C/19. – 5 September 2011. – [Original: English] – 89 p. - Режим доступу : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf.
12. Shahjahan R.A. The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy / Riyad A. Shahjahan // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume 27. [Ed.by J.Smart & M.Paulsen]. - Dordrecht: Springer, 2012. - P. 369-407.
13. Stompel G. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / Georg A. Stompel. // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. - № 3 (13). – С.12-16.