

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

В. О. Зінченко

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ**

Монографія

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2013

УДК 378.014.6:005.6
ББК 74.484.4
З-63

Науковий редактор:

Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

Хриков Є. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сорочан Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Волкова Н. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Зінченко В. О.

З-63 Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія / В. О. Зінченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 360 с.

ISBN 978-966-617-322-8

У монографії розкрито теоретико-методичні засади моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. Значну увагу на матеріалах вітчизняних і зарубіжних досліджень приділено аналізу сучасної теорії та практики управління якістю вищої освіти та якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Видання буде корисним для науковців, керівників вищих навчальних закладів, управлінців системи вищої освіти, педагогів-практиків, магістрантів та аспірантів – усіх, кого цікавлять проблеми управління якістю освіти.

УДК 378.014.6:005.6
ББК 74.484.4

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 28 лютого 2013 року)*

ISBN 978-966-617-322-8

© Зінченко В. О., 2013
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	4
------------------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Теорія якості вищої освіти в науковій літературі	7
1.2. Світові підходи забезпечення якості підготовки фахівців у вищій школі	37
1.3. Якість навчального процесу у вищому навчальному закладі ..	86
Висновки до розділу 1.....	118

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Сучасні тенденції розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти	121
2.2. Теоретичні засади управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі	151
2.3. Модель випускника як результативна основа управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі.....	180
Висновки до розділу 2	205

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Теоретичні аспекти моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі	209
3.2. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі	239
3.3. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі	286
Висновки до розділу 3	303

ПІСЛЯМОВА	306
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	311

ПЕРЕДМОВА

Докорінні зміни, які відбулися в соціокультурній, економічній та інших сферах суспільного життя, зумовили необхідність реформування системи вищої освіти, яка останнім часом стала тим соціальним інститутом, який забезпечує розвиток суспільства та держави, їхню безпеку, незалежність і конкурентоспроможність.

У всьому світі освіта розглядається як провідний чинник стабільного розвитку суспільства, а якість вищої освіти проголошено головною умовою існування, збереження традицій, цінностей і наріжним каменем розвитку суспільства. Якість освіти декларується як головний орієнтир глобальної політики ЮНЕСКО, а в програмному документі 1995 року та Всесвітній декларації 1998 року про вищу освіту у XXI столітті підтверджено, що якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка охоплює всі основні її функції та види діяльності.

У створенні єдиного Європейського освітнього простору якість вищої освіти відіграє ключову роль та розглядається як умова для довіри, доречності, мобільності, порівняння й привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає якість вищої освіти пріоритетом державної політики, що пов'язано з необхідністю формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої й компетентної особистості. Виходячи з основних принципів та положень доктрини, які визначають цілі, напрями, підстави та умови забезпечення якісної освіти, категорія якості стає центральною. Якість вищої освіти визначається при цьому не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, а сама проблема якості розглядається з позицій загальнолюдської та соціальної цінності освіти. Означені положення інтенсифікують роботу з формування політики у сфері управління якістю вищої освіти та актуалізують проблему контролю якості професійної освіти, ставлять її в центр освітньої політики.

Зазначені напрями реформування сучасної вищої освіти певним

чином гальмуються у зв'язку з відсутністю системи конкретних цілей освіти, параметрів та показників її якості, про необхідність чого вказував ще в XVII столітті Я. А. Коменський. Відсутність чітких параметрів не сприяє ані якісному навчанню у вищих навчальних закладах, ані ефективному управлінню ним. Це особливо актуально у зв'язку з двома аспектами.

По-перше, результати вищої освіти знаходять своє відображення в змістовному наповненні та спрямованості навчального процесу вищого навчального закладу, його відповідній організації, педагогічному забезпеченні, формуванні системи оцінки та контролю результатів підготовки фахівців. По-друге, в останні роки для оцінки професійної діяльності все більше використовують міжнародні стандарти ISO, що вимагають теоретичного обґрунтування та розробки таких технологій організації освітньої діяльності у ВНЗ, які дозволять готувати мобільних, конкурентоспроможних та компетентних фахівців, адаптованих до продуктивної діяльності в міжнародному професійному просторі. При цьому традиційні засоби діагностування не здатні всебічно виявити залежність між якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі та якістю результатів професійної підготовки фахівців.

Усе це потребує ґрунтовного дослідження проблем управління якістю навчального процесу, організації й реалізації у вищому навчальному закладі моніторингу якості навчального процесу, що дозволить відстежити всі умови й аспекти оволодіння особистістю професійної компетентності, яка є інтегративним критерієм якості результату професійної підготовки, та забезпечить прийняття оптимальних управлінських рішень щодо подолання проблемних сфер у навчальному процесі й сприятиме підвищенню рівня його якості.

Незважаючи на широкий спектр робіт з проблеми управління якістю вищої освіти та моніторингу якості у вищому навчальному закладі, в українській та російській педагогічній науці недостатньо представлено питання взаємозв'язку навчального процесу та управління його якістю; малодослідженим як багатокомпонентна система є сучасний навчальний процес у вищій школі; дискусійними залишаються питання методології управління якістю вищої освіти та наукового підґрунтя створення у вищих навчальних закладах си-

стем управління якістю; не систематизовано та не повною мірою досліджено питання управління завдяки моніторингу якістю навчального процесу; не розроблено моніторингові моделі та не описано методiku їх реалізації у вищому навчальному закладі; практично не розроблено аспекти управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу та малодосліджено їхню роль у моніторингу якості навчального процесу.

У цьому контексті необхідно акцентувати увагу на тому, що питання моніторингу навчального процесу досліджуються переважно в площині його результативності, якості навчальних досягнень студентів або якості підготовки майбутніх фахівців. Фактично йдеться тільки про моніторинг якості результативного складника навчального процесу. Проблеми якості самого процесу, якісних характеристик усіх складників навчального процесу, взаємозалежність та взаємозумовленість якості результату та якості процесу не стають об'єктами моніторингу. Усе це зумовлює необхідність організації та реалізації моніторингу всіх аспектів якості навчального процесу у вищому навчальному закладі на підставі науково обґрунтованих теоретико-методичних засад.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Теорія якості вищої освіти в науковій літературі

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все більше відчувається потреба у висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до ефективної творчої професійної діяльності. Такі вимоги пов'язані, перш за все, зі зміною самої сутності економіки, яка вже стає не просто економікою матеріального виробництва, але й економікою знання, що надає нового сенсу життю людини, її культурним цінностям. Відповідно до цього основним напрямом розвитку вищої освіти стає підготовка відповідального й компетентного фахівця, який не тільки вільно володіє професією, але й орієнтується в суміжних з нею сферах діяльності, здатен працювати на рівні світових стандартів, готовий до професійного саморозвитку, соціальної та професійної мобільності. Фактично, модернізація економіки як умова виходу з кризи української держави пов'язується з модернізацією вищої професійної освіти, що ставить завдання оновлення змісту освіти та забезпечення якості освітньої діяльності. Як зазначає Ю. Сухарников, ця модернізація освіти є комплексним, усебічним оновленням усіх ланок освітньої системи за рахунок поєднання власних традицій та передового світового досвіду на основі парадигми учіння протягом усього життя [381, с. 16].

У зв'язку з цим проблема якості вищої освіти знайшла своє відображення в низці нормативних документів, починаючи з Національної доктрини розвитку освіти (2004 р.), Указах Президента України від 04.07.2005 р. № 1013 „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, від 20.03.2008 року № 244 „Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні”, від 25.09.2008 № 857 „Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні”, Рішенні колегії Міністерства освіти і науки України від 2.04.2009 року, Рішенні засідання Громадської гуманітарної ради від 10.09.2010 року та інших законодавчих актах.

Ці нормативні документи спрямовують діяльність вищих навчальних закладів на застосування різних кроків з підвищення якості освіти: структурних перебудов закладів, змін у фінансово-економічному, матеріально-технічному, інформаційному, кадровому, правовому забезпеченні. Приділено увагу оновленню змісту освіти, методикам викладання, технологіям навчання, організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів тощо.

Проте ці значні зусилля постійно наштовхуються на масовість вищої школи, низький рівень шкільної освіти, невідповідність отриманих у ВНЗ знань, умінь і досвіду реальним вимогам роботодавців та рівню сучасних технологій, швидкому (часто малодослідженому) упровадженню елементів освітнього процесу західних країн. Крім того, загострюються протиріччя між складними й різноманітними завданнями майбутньої діяльності фахівців та регламентованим змістом освітніх програм; необхідністю індивідуального підходу до розвитку здібностей студентів та масовим характером проведення навчальних занять; потребою сформувати в студентів здатність до самостійного отримання й застосування знань та недостатнім рівнем організації самостійної діяльності студентів. Розвиток вищої освіти гальмується недостатнім обсягом фінансування, украй низькою оцінкою результатів інтелектуальної праці, часовим розривом між реальним науково-технічним розвитком, запитами економіки й роботодавців та оновленням змісту освіти.

Означені протиріччя потребують своєї конкретизації, оскільки це дає змоги виявити їхню об'єктивну або суб'єктивну природу та визначити шляхи подолання. Безумовно, можна розпочати розмову про проблеми сучасної вищої освіти з низького рівня абітурієнтів, їхньої нездатності до навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі, самостійного оволодіння знаннями. Цей факт постійно обговорюють науковці й практики, які вживають конкретних заходів (на жаль, недостатні) щодо практичного розв'язання проблеми.

Однак занепокоєння (перш за все в держави в особі управлінців її розвитком та викладачів вищих навчальних закладів) викликає масовість вищої школи. Починаючи з 2002 року, кількість студентів в Україні зросла у 1,45 разу, а чисельність молоді, яка отримує більш низький рівень професійної освіти, тільки в 0,8 разу й то за рахунок

навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст” [65]. При цьому масовість вищої освіти стає світовою тенденцією. Ми не будемо наводити приклади розвинених країн світу, а звернемося до найближчого сусіда – Російської Федерації. Там 72% молоді вважає, що для досягнення власних життєвих цілей їм необхідно отримати вищу освіту, оскільки вона є своєрідною перепусткою, ресурсом для зайняття значних статутних позицій [278, с. 12]. На тлі загальнодемографічного спаду в країнах пострадянського простору з урахуванням певного надлишку пропозиції освітніх послуг такий стан речей, уже починаючи з 2011 року, практично призвів до зникнення конкурсної основи прийому до ВНЗ, що досить швидко позначилося на якості вищої освіти.

Різноманітні чинники вплинули на зміну ставлення молоді та їхніх батьків на рівень необхідної для успішного життя освіти. Проте нам хотілося б звернути увагу на не зовсім коректну пропаганду нових цінностей так званого постіндустріального, інформаційного суспільства й визначення основи для існування економіки знань. Спираючись на чисельні виступи в ЗМІ провідних науковців, діячів культури та мистецтва, представників бізнесу та сфери управління, виходить, що успішно реалізуватися в суспільстві, бути конкурентоспроможною може тільки особистість, яка ґрунтовно володіє знаннями в різних сферах науки, техніки й технологій, може вільно взаємодіяти з оточенням, спілкуватися іноземною мовою, швидко реагувати на зміни вимог ринку праці. А для цього потрібно багато навчатися. Усе це, безумовно, правильно, але в більшості батьків та випускників шкіл формування образу такого фахівця пов'язано з отриманням освіти у вищому навчальному закладі, бажано в університетах з багаторічними традиціями. Як указує С. Шашкова, дослідження у 2008 році мотивів вступу до ВНЗ свідчать, що для 50,8% студентів переважає прагнення отримати диплом про вищу освіту, оскільки не престижно та не пристойно не мати вищої освіти [432]. Так і виникає надлишок економістів (у три рази), юристів (у шість разів), культурологів, соціологів та психологів (у чотири рази) [65].

Останнім часом також широко обговорюється питання невідповідності між отриманим дипломом та реальним попитом з боку виробництва, сфери послуг та управління. Як зазначають співробітни-

ки Наукового центру соціальних технологій Російської академії праці та соціальних відносин С. Іванов та О. Іванов, проблема невідповідності пов'язана не тільки із застарілими (на думку багатьох) парадигмою вищої освіти та технологіями підготовки фахівців [160]. Аналіз практики підготовки фахівців, як зауважують науковці, свідчить про інше. По-перше, виникнення нових спеціальностей не дає можливості системі вищої освіти створити та забезпечити якісний розвиток систем підготовки фахівців за цими спеціальностями. По-друге, стрімкий розвиток суспільства та технологій досить швидко змінює вимоги до сучасного фахівця, тобто вимагає від нього іншого комплексу знань, умінь, навичок та досвіду діяльності в обраному напрямі. Це, своєю чергою, потребує обґрунтування змісту підготовки фахівців, знаходження нових варіацій форм, методів і засобів навчання, інноваційного розвитку педагогічних технологій, формування нового методологічного підґрунтя підготовки фахівців, оприлюднення та обговорення педагогічного досвіду, утілення його в якісно нове навчально-методичне забезпечення процесу навчання у вищій школі тощо. Протягом 2 – 5 років здійснити таке перетворення взагалі не можливо. Третій аспект, який ґрунтується на соціологічних опитуваннях та підтримується більшістю науковців, – успіх у обраній сфері діяльності не залежить від отриманого фаху та тих оцінок, що зафіксовані в додатку до диплома. У зв'язку з цим М. Загірняк, В. Моспан, Д. Пилипишин відкрито ставлять питання, що є сучасна вища школа – освіта чи кваліфікація, кого нам потрібно готувати – випускника з дипломом або ефективну людину, фахівця свої справи? [121; 287].

Особливо гостро проблема відповідності знань, умінь і навичок випускника вимогам сучасності виявляється в нездатності молодих фахівців самостійно й творчо розв'язувати різноманітні професійні та життєві завдання. Масовість вищої освіти, про яку ми вже згадували, призводить до малоефективної організації навчального процесу у вищій школі. Це пов'язано з необхідністю створювати великі академічні групи (до 40 осіб) та великі лекційні потоки (120 – 150 осіб) з метою забезпечення рентабельної роботи ВНЗ. Нагадаємо, що відповідно до нормативів розрахунок чисельності викладачів проводиться виходячи з пропорції 12 – 14 студентів / один викладач,

а для певних спеціальностей і того менше [387]. Така організація навчального процесу, безумовно, не може забезпечити індивідуального підходу до навчання студентів, розвитку їхніх здібностей. Здається, що при цьому виникають умови для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проте будь-яка самостійна діяльність повинна мати значне підґрунтя: студент повинен чітко розуміти наукові, методологічні засади своїх дій, володіти навичками розв'язання під керівництвом викладача типових завдань, які поступово ускладнюються, мати докладні методичні рекомендації щодо виконання вправ, індивідуальних і творчих завдань, розробки курсових робіт і проєктів тощо.

На перший погляд, розв'язання цієї проблеми полягає у створенні викладачами навчально-методичного забезпечення. Але, якщо згадати, що при створенні великих груп та потоків виникає значна невідповідність між номінальним і фактичним навантаженням викладача, то вимагати від нього якісної роботи просто неможливо. Разом з тим, виходячи з чисельних наукових публікацій у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних виданнях, стає очевидним, що набуття студентами навичок самостійної діяльності в багатьох випадках залежить від педагогічної індивідуальності самого викладача, його здатності в умовах обмежених ресурсів створити атмосферу творчого пошуку, професійного самовдосконалення за рахунок використання різноманітних форм, методів і засобів навчання.

Тому відповідь на питання, що необхідно зробити для забезпечення якості вищої освіти, не може бути однозначною, оскільки підготовка фахівців поєднує цілий спектр психолого-педагогічних, соціальних, економічних, правових, культурних та інших аспектів, серед яких нестача фінансування вищої школи не є вирішальною. Разом з тим багато науковців відзначають нехтування в останні десятиріччя основними положеннями теорії навчання, занепадом дослідження сутності навчального процесу у ВНЗ, його ефективного управління та вдосконалення, відходу від культури діалогового спілкування, вітчизняних педагогічних традицій та апробованого досвіду минулого. У зв'язку з цим видатний російський педагог Л. Лур'є зазначає, що „ривок до нової освіти зумовлений мистецтвом поєднання досвіду минулого з викликами сучасності. І будь-яка відсутність

міри в цих тенденціях знищує цілісність безперервного руху педагогічної науки до нових форм розуміння світу й утілення цього розуміння в зміст освіти. Минуле вбудоване в ритми сучасного життя, виявляється в глибинних розумових процесах, які потребують поєднання у свідомості людини. У діалозі з минулим освіта шукає нові засоби діяльності й розвитку людини на її основі” [222, с. 34]. Тобто змінам підлягає сам процес навчання у вищій школі, його зміст, форми й методи навчання, прикладна (виробнича) частина, побудова програм та планів, усього того, що повинно повною мірою забезпечувати якісну вищу освіту.

Саме тому дослідження проблем якісної підготовки фахівців не виходять з кола інтересів дослідників, викладачів-практиків і керівників вищих навчальних закладів. У вітчизняній та світовій педагогіці розв’язання проблеми якості вищої освіти науковці пов’язують з визначенням оптимальних форм, методів та засобів навчання у вищій школі, змістовним наповненням дисциплін, ефективною побудовою процесу професійної підготовки, створенні умов для максимально повного оволодіння особистістю матеріальної культури й духовними цінностями, розкритті потенціалу студентів, спрямуванням їхньої самореалізації. У зв’язку з цим необхідно відзначити роботи С. Архангельського, Б. Бім-Бада, Б. Гершунського, М. Євтуха, В. Зайчук, І. Зимньої, В. Кальнея, Н. Кузьміної, І. Лернера, О. Локшиної, О. Ляшенка, П. Матвієнко, А. Петровського, М. Поташника, Н. Селезньової, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, А. Суббето, В. Шадрикова, С. Шишова, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової та багатьох інших. Проте питання щодо якості вищої освіти та можливості впливати на його рівень й досі остається дискусійним.

На нашу думку, це пов’язане з тим, що саме поняття „якість освіти” є складною багатобічною категорією, яка знаходиться під значним впливом соціально-економічного розвитку суспільства, домінуючих у ньому цінностей, і тому постійно змінюється. Саме це викликає необхідність зупинитися на наукових підходах до розуміння цього феномену та виявлення тих чинників, що впливають на якість вищої освіти.

Зазначимо, що пошуки визначення якості освіти мають глибоке історичне коріння й сягають ще часів стародавніх Греції та Риму.

Уперше філософську категорію якості було проаналізовано в IV ст. до н. е. Аристотелем, який у роботі „Метафізика” подає таке визначення якості: „...Якістю є видова відмінність, яка належить сутності предмета” [19, с. 32]. Філософ намагався встановити якість предметів завдяки визначенню відмінності між ними на підставі ознаки „гарний – поганий”. Виходячи з такого розуміння, Аристотель, а згодом і Платон у своїх працях сформулювали певні вимоги до навчання й виховання людини, а римський філософ М. Квінтіліані відзначав важливу роль педагога у виборі засобів навчання, дотриманні певних правил, що дасть змогу отримати бажаний результат у вихованні й навчанні учнів [289, с. 33 – 34].

Глибоке дослідження категорії „якість” було зроблене німецьким філософом Г. Гегелем, який уважав, що якість предмета (процесу) визначається завдяки його властивостям, які можуть бути внутрішніми та зовнішніми. Взаємодія внутрішніх властивостей народжує нові властивості, що сприяє появі в предмета (процесу) нових якостей. Взаємодія зовнішніх властивостей – це джерело динамічності якості [84]. Якщо це положення застосувати до освітнього процесу, то стає очевидним, що якість освіти залежатиме і від впливу зовнішніх чинників (економічних, політичних, соціальних та ін.), і від ефективної взаємодії внутрішніх чинників (учасників освітнього процесу, формування змісту освіти, обраних форм, методів та засобів реалізації навчання тощо).

Щодо визначення якості освіти важливим є висновок Г. Гегеля про залежність якості від кількості та міри, а саме: будь-якій якості відповідає певна кількість. Тобто будь-які процеси, у яких виявляється якість об’єкта, можуть відбуватися тільки в певних кількісних межах. Якщо кількість перевищує ці межі, то обов’язково в той чи той бік змінюється й сама якість [315, с. 123]. Отже, і якість освіти визначається певними кількісними показниками, і якщо ми цілеспрямовано змінюємо ці показники або їхню кількість, то ми управляємо якістю освіти.

Цікавим є філософсько-психологічний погляд на проблему якості освіти В. Давидова. Науковець підкреслює, що саме якість визначає сутність об’єкта, робить його саме тим, чим він є. Якість завжди є системою важливих, необхідних властивостей. А властивості

виражають такий бік предмета, який зумовлює його відмінність або подібність з іншими предметами й виявляється у відношенні предмета до них [407]. У зв'язку з цим сучасний російський дослідник проблем якості вищої освіти С. Плаксії стверджує, що якість відображає стійкі відносини складників об'єкта, які характеризують його специфіку й дають можливість відрізнити один об'єкт від інших [291].

Підсумовуючи філософські підходи до визначення якості, звернемо увагу на трактування цієї категорії в тлумачних словниках. Так, у філософському словнику якість визначається як те, що робить предмети чи явища стійкими, розмежовує їх і створює нескінченне розмаїття світу [406, с. 194]. Також якість визначається як „позитивна або негативна характеристика, властивість, риса когонебудь або чого-небудь” [393, с. 134]; „властивість або приналежність, усе, що складає сутність речей” [100, с. 99]; „наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, які відрізняють один предмет чи явище від інших” [265, с. 241]. Безперечно, що в основі цих визначень лежить філософське розуміння якості, оскільки кожне трактування вказує на наявність сукупності властивостей.

Спробу визначити якість процесів та явищ роблять і представники економіки, соціології, психології та інших наук. Так, психологи вважають, що складність цієї категорії полягає в різноманітності індивідуального сприйняття його властивостей людьми, групами чи суспільством [99]. У соціології якість пов'язується з результатом або процесом, організація якого потребує певних умов, що робить якість категорією відносною [274].

Економісти розуміють якість як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її здатність до задоволення особистих та виробничих потреб відповідно до призначення цієї продукції [196, с. 102]. Тобто, визначаючи якість товару, споживача цікавить те, наскільки він задовольнить його потреби, а значить, в основі визначення якості продукції лежить її споживча вартість. При цьому, як зазначають фахівці, якість становить своєрідну піраміду [401, с. 12 – 13]. Верхівка піраміди містить якість, що припускає високу якість попередньої роботи, яка виконується для досягнення необхідної якості всієї продукції. На другому рівні знаходиться якість підприємства, яка відбиває забезпеченість організаційно-технічного рівня вироб-

ництва та необхідних умов праці. Третій рівень складає якість роботи, що включає систему планування, прийняття рішень, контроль якості, навчання та мотивацію персоналу, якість технологічних процесів тощо. В основі піраміди лежить якість продукції, що є наслідком усієї роботи й поєднує перераховані вище складники.

Отже, у різних сферах знань визначення якості предмета, процесу, явища пов'язується з максимальним дослідженням усієї сукупності його властивостей. Крім того, саме феномен якості дає змогу визначити цілісність досліджуваного об'єкта, а також цілеспрямовано його змінювати завдяки змінам кількісних параметрів його властивостей. Якість зумовлює для людини цінність об'єктів, а також поєднує процес та його результат.

Якщо розглядати накопичений педагогічною наукою й практикою досвід визначення поняття „якість освіти”, то потрібно нагадати праці Я. Коменського та І. Песталоцці, які вважали, що якість освіти – це узагальнений досвід навчання й виховання, ґрунтовна теоретична й практична підготовка вчителя, його можливість вивчати досвід інших і здійснювати педагогічне експериментування [152].

На рубежі XIX – XX століття значну увагу проблемам якості освіти приділяють М. Пирогов, В. Стоюнін, Л. Толстой, К. Ушинський. Ці видатні педагоги вважали, що якість освіти не потрібно отожднювати з успіхом учнів у вивченні окремих предметів, а необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача, його можливістю здійснювати цілеспрямований багатобічний розвиток особистості, свідомо обираючи необхідні форми, методи й засоби навчання та виховання. Особливо підкреслювалась залежність якості освіти від творчого саморозвитку викладача [17].

Узагалі, на думку О. Бермуса, проблема якості освіти виникла разом із самим феноменом, проте поняття якості освіти було остаточно сформулювало тільки у XX столітті [46]. Сучасне розуміння якості освіти науковці пов'язують з досягненням якості засвоєних знань, якості навчання й виховання, підвищенням рівня розвитку здібностей особистості, готовністю випускника до життя в соціумі. Таке розмаїття визначень якості освіти можна пояснити тим, що сама категорія „якість” пов'язується з буттям предмета. Тому про-

відним у словосполученні „якість освіти” стає власне сама освіта, яка розуміється як процес виховання й навчання, а також як конкретний результат накопичення особистістю певних знань, навичок, досвіду й системи цінностей. Освіта як процес та як результат трансформуються під впливом змін цілей суспільства, рівня його соціально-економічного розвитку й провідної системи цінностей. Саме тому змінюється й розуміння якості освіти, яке потрібне суспільству та його членам у конкретний період.

Найбільш часто в науковій літературі якість освіти ототожнюється з якістю навчання та якістю отриманих знань. Прихильниками такого розуміння якості освіти є Т. Давиденко [98], В. Краєвський [195], І. Лернер [214], М. Скаткін [352], В. Сластьонін [355] та інші науковці, які зазначають, що якість отриманих знань на значний термін визначає можливості людини.

Визначення якості освіти як якості набутих знань ґрунтується на системному підході, завдяки якому знання розглядаються як результат впливу всіх складників освітньої системи й можуть уважатися ефективно засвоєними тільки у випадку їх реалізації особистістю у творчій діяльності та емоційно-чуттєвому сприйнятті. І. Лернер зауважував, що знання не можливо вважати повноцінними, якщо вони не засвоєні у відношенні до інших елементів конкретного знання та не отриманий досвід їх застосування в різних ситуаціях [214]. У зв'язку з цим у формуванні якісного знання важливу роль відіграє не тільки особистість учня й здатність його це знання ефективно засвоїти й використати, але й організація та зміст навчально-виховного процесу.

Українські науковці М. Євтух та І. Волощук також розглядають якість освіти як сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожен індивід: може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал; ефективно пристосовуватись до швидкоплинних змін на ринку праці; оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [116]. На нашу думку, такий погляд науковців висвітлює здебільшого інтереси тільки майбутніх фахівців, підготовка яких ведеться в системі вищої освіти. У подальшому дослідники вказують, що провідними умовами досягнення таких показників якості стає розвиток продук-

тивної творчості студентів, створення системи неперервної освіти та побудова пізнавальної діяльності студентів на універсальних гносеологічних засадах. Безумовно, якість вищої освіти не завжди можна виміряти кількісними показниками, але все ж вона потребує більш чітких конструктів.

Дослідження якості освіти Н. Бордовською [53], Л. Давидовою [99], М. Поташником [302] та іншими науковцями побудоване на функціонально-діяльнісному підході. Основним положенням такого дослідження є визначення головним критерієм якісної освіти відповідність її потребам загального та професійного розвитку особистості. Якість знання розглядається в цьому випадку як динамічна система, що має забезпечити ефективну професійну діяльність фахівця, його постійний розвиток в умовах швидкоплинних змін. У цьому контексті доречно навести розуміння феномену якості освіти групою російських дослідників під керівництвом М. Поташника. Науковці визначають якість освіти як взаємозв'язок досягнутого результату та витрачених на його досягнення зусиль і ресурсів: педагогічних, інформаційних, технічних, економічних, матеріальних та інших [399, с. 33]. Тобто якість освіти оцінюється не тільки з позицій максимального досягнення встановлених цілей, але й з позиції ціни досягнення цих результатів.

Останнє твердження Б. Гершунський [85], В. Ледньов [213], В. Шадриков [427] та ін. розглядають як аксіологічну основу якості освіти. Свої пошуки науковці будують на основі особистісно орієнтованого підходу, у зв'язку з чим пріоритет у досягненні якості освіти надано змісту навчання й виховання, який повинен будуватися на підставі розуміння сутності ланцюга: людська діяльність – особистість – зміст освіти – зміст навчання. Найвищою цінністю освіти, з погляду дослідників, є формування високоморальної, вільної й відповідальної особистості завдяки залученню її до культурних цінностей людства.

Утім В. Шадриков разом з С. Гессеном [86], Е. Гусинським [97], О. Орловим [272], В. Полонським [296], О. Пульбере [313] та ін. іде далі в розумінні якості освіти, яке дослідники пов'язують з досягненням установлених цілей освітнього процесу: визначеним рівнем знань та вмінь, фізичним та духовним розвитком особистості. Як

зазначає О. Пульбере, „у результаті накопичення знань відбуваються якісні перетворення учня, а накопичення якісних змін зумовлює його перехід до нового рівня розвитку, завершення одного циклу є початком нового при збереженні основних сутнісних рис суб'єкта” [313, с. 27]. При цьому сплановані цілі освіти повинні бути багатобічними та різноманітними, щоб задовольнити не тільки потреби індивідуума, але й відповідати цілям життя всього суспільства, системі його цінностей. Зазначене потребує, на думку Е. Гусинського, чіткого визначення результатів освіти, а фактично параметрів цих результатів для різних суб'єктів освітнього процесу – учнів, студентів, батьків, викладачів, органів управління освітою, роботодавців, суспільства [97].

Проте в реальній практиці основною метою освіти є формування суми предметних знань та вмінь, що суттєво гальмує розв'язання проблеми якості освіти. Концепція модернізації української освіти, перш за все, пов'язана із завданнями переходу України до демократичного, правового суспільства, ринкової економіки; завданнями подолання небезпеки накопичення відставання України від світових тенденцій економічного й суспільного розвитку. Тому освітня політика стає визначальним інструментом забезпечення функціонування прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного розвитку й гуманізації суспільства. Визначаючи основні принципи державного управління освітою, Б. Данилишин [101], В. Луговий [220], В. Сидоренко [345], М. Степко [371], Д. Стеченко [375], Є. Суліма [380] та ін. наголошують, що сучасний випускник повинен володіти знаннями, яким притаманні довговічність, гнучкість і широта застосування. За формування таких знань та взагалі за якість освіти особистості відповідальність перед державою та суспільством несуть навчальні заклади.

У цьому контексті цікавим є розуміння О. Родіоновим якості вищої освіти. При цьому необхідно зауважити, що, досліджуючи проблеми управління якістю вищої освіти як соціально-економічного процесу, науковець ототожнює якість вищої освіти з якістю освітніх послуг – „результатом здійснення ВНЗ своєї статутної діяльності, що виражається в передачі знань, вмінь та навичок професорсько-викладацьким складом суб'єктам, що навчаються, з метою задо-

волення їх потреб в освіті” [320, с. 24]. Відповідно до цього якість вищої освіти О. Родіонов розглядає як „комплексну характеристику процесу надання освітніх послуг ВНЗ та їх результату, що задовольняє усі зацікавлені сторони цього процесу, задовольняє вимогам державних стандартів та взятим на себе ВНЗ зобов’язанням з організації навчального процесу” [Там само, с. 27].

На наш погляд, ототожнення якості вищої освіти з якістю освітніх послуг та відповідне визначення її сутності відображає економічний та в певному сенсі формально-державний погляд на цю складну категорію, що зводить прагнення навчального закладу, усіх його працівників, власне самих студентів до якості вищої освіти як до формування тих її якісних характеристик, що формують споживчу вартість вищої освіти як послуги. Таке вузьке розуміння якості вищої освіти не сприяє всебічному розвитку особистості в системі професійної освіти, не може забезпечити підготовку соціально відповідального фахівця, фахівця-громадянина, активного члена суспільства.

Соціальний зміст у розгляд якості освіти як соціальної категорії вкладають В. Кальней та С. Шишов [434], О. Ляшенко [224], Є. Яковлев [439], В. Лисенко [216] та ін. Так, В. Кальней та С. Шишов розуміють якість освіти як „соціальну категорію, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідності потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп у розвитку й формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості” [434, с. 73]. Якість освіти, на думку науковців, визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу тощо.

Необхідність покласти в основу при визначенні якості освіти широкого філософського розуміння якості предмета чи явища зазначає В. Тестов [389, с. 26]. На думку науковця, це забезпечує складне та багатоаспектне бачення якості освіти, яка підпорядковується внутрішнім законам розвитку та зовнішнім потребам. При цьому якість освіти визначається рівнем засвоєння особистістю знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, досягнення на різних етапах освіти емоційно-ціннісного, психічного, фізичного, морально-

го та громадянського розвитку відповідно до власних можливостей і прагнень, цілей навчання й виховання.

Український науковець О. Ляшенко визначає якість освіти як багатомірне методологічне поняття, яке різнобічно віддзеркалює суспільне життя та є узагальнювальним показником його розвитку в певному часовому вимірі. У зв'язку з цим суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: суспільний ідеал освіченої людини; процес організації навчання й виховання; результат навчальної діяльності; критерій функціонування освітньої системи [224].

Зазначене зумовлює, на думку дослідника, необхідність вивести поняття якості освіти з педагогічного контексту, а розглядати його в кількох площинах. Так, з погляду політики, якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти. Як соціальна категорія якість освіти відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти. У контексті управління вона визначає стратегію впливу на певні показники функціонування системи освіти й напрями розвитку. Як педагогічна категорія якість освіти є квінтесенцією сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [Там само].

Різноплановий підхід до розв'язання проблеми якості освіти застосовують також В. Байденко, І. Зимня, Н. Селезньова, А. Субетто та ін. сучасні російські дослідники. В основу концептуальної розробки проблеми якості освіти науковці поклали ідею про набуття розвитком якості людини, якості освітніх систем та якості суспільного інтелекту статусу соціального закону. Тобто науковці орієнтуються у своїй концепції на відповідність сукупності властивостей освітнього процесу та його результату вимогам стандартів, соціальним нормам суспільства, вимогам і потребам особистості. У зв'язку з цим стає необхідним досліджувати якість освіти через усі складники в процесі їх функціонування, тобто поєднати процесний та результативний підхід з розуміння сутності якості освіти. „Якість „освіти – результату”, – як зазначають Л. Майборода та А. Субетто,

– є якістю особистості, які фіксуються завдяки категорії „культури” особистості, соціально-громадянської зрілості, рівня знань, умінь, творчих здібностей і вмотивованості. Якість „освіти – процесу” є сукупністю властивостей освітнього процесу, організованого у тій чи тій освітній системі, які зумовлюють його пристосування до реалізації соціальних цілей з формування особистості” [225]. Таке розуміння якості освіти потребує забезпечення ефективності навчального процесу та досягнення високого рівня освіченості учнів у різні періоди їхнього навчання.

Проаналізовані підходи не вичерпують усього розмаїття поглядів науковців на сутність феномену якості освіти. Але вочевидь якість освіти розглядається і з позицій суб’єктів освітнього процесу, і самого освітнього закладу. Це дає змогу визначити якість освіти – це системну багатобічну категорію, яка відображає різні рівні розв’язання цієї проблеми державою, регіонами, навчальними закладами і власне особистістю. Якість освіти необхідно розглядати як органічне поєднання якості навчально-виховного процесу та якості досягнення результатів навчання. Процесний та результативний складники якості освіти наповнені значною кількістю показників, які потребують ретельного дослідження й чіткого визначення їхніх параметрів. Крім того, якість освіти необхідно поділяти на внутрішню та зовнішню системи якості. На внутрішньому рівні це дає змогу створити, дослідити, забезпечити та вдосконалити всі необхідні елементи навчально-виховного процесу та результатів навчання. Зовнішня система якості характеризує освіту як соціальний інститут, що забезпечує діяльність системи освіти в інтересах суспільства.

Уважаємо, що **якість освіти** – це багатобічна категорія, яка органічно поєднує якісну реалізацію всіх складників навчально-виховного процесу та якість визначених результатів освіти, які відображають інтереси всіх зацікавлених суб’єктів.

Незважаючи на те, що розуміння науковцями якості вищої освіти відповідають тим методологічним підходам, які розглянуті нами, проте відзначимо, що в українській та російській педагогіці саме ставлення до феномену якості вищої освіти значно змінилося за останні два десятиріччя. Якщо раніше пріоритет було віддано обсягу засвоєних знань та алгоритмів їх відтворення за зразком, то в ос-

танні роки акцент змістився на можливість випускника вищого навчального закладу адаптуватися в новому професійному та соціальному середовищі, творчо використовувати когнітивні та особистісні здібності при розв'язанні життєвих і професійних завдань, самостійно набувати нових знань, мати відповідальну громадську позицію, духовність, загальну культуру та правову свідомість.

Якісна вища освіта безпосередньо пов'язується з новими цілями розвитку людства, який повинен забезпечити збалансоване вирішення соціально-економічних завдань, проблем навколишнього середовища з метою задоволення потреб сучасних та наступних поколінь. Саме якісна вища освіта стає запорукою сталого розвитку суспільства у XXI столітті, уважає К. Левківський [212]. У зв'язку з цим С. Ніколаєнко зазначає, що тенденцією сучасною вищої освіти стає „спрямування зусиль на розв'язання протиріччя між реальним змістом освіти і вимогами замовника освітніх послуг, суспільства і держави щодо рівня професійної компетентності сучасного фахівця; формування професійно спрямованого навчально-виховного процесу; поліпшення матеріально-технічної бази й інформаційного забезпечення професійної підготовки; здійснення системних моніторингових досліджень для формування реального державного замовлення” та пошук інших кроків щодо забезпечення якісної підготовки фахівців [255, с. 58].

Міжнародна конференція ЮНЕСКО з питань вищої освіти, яка відбулася у 2009 році в Парижі, закликала вищі навчальні заклади спрямувати свої зусилля на підготовку фахівців, які зможуть розв'язати глобальні проблеми розвитку, особливо в галузі охорони здоров'я, науки, освіти, енергетики, водопостачання, продовольчої безпеки й охорони навколишнього середовища [79]. Представники різних країн наголошували, що у зв'язку з новими цілями сучасності вища освіта повинна готувати фахівців, які будуть виходити при розв'язанні різноманітних питань не стільки з короткострокових інтересів, скільки керуватися міркуваннями морального порядку. Якість вищої освіти пов'язувалась учасниками конференції з виваженими кроками в трансформації вищої школи, розширенням доступу до навчання, диверсифікації джерел фінансування, забезпеченням практичної значущості вищої освіти, урахуванням потреб ринку праці, міжна-

родним співробітництвом у визначенні загальних критеріїв якості освіти та механізмів їх забезпечення, створенням у вищих навчальних закладах творчої атмосфери навчально-пізнавальної діяльності студентів, упровадженню інформаційних та комунікативних технологій. У зв'язку з цим у підсумковому комюніке конференції підкреслено, що „вища освіта як суспільне благо й стратегічний імператив для всіх рівнів освіти, підґрунтя для наукових досліджень, інновацій і розвитку творчого потенціалу повинна стати предметом відповідальності й економічної підтримки всіх країн” [Там само, с. 50].

Нові покликання людства, пріоритетні завдання суспільного розвитку змушують усі країни реформувати систему вищої освіти. А виходячи із зацікавленості суспільства в якісній підготовці фахівців виробничої та невиробничої сфери, відповідності цієї підготовки світовим вимогам, виникає необхідність вибудовування чіткої стратегії розвитку вищої освіти та гнучкого механізму державного управління із забезпечення якості діяльності вищих навчальних закладів [13, с. 31].

Прагнення України максимально ввійти до європейського освітнього простору свідчать про необхідність створення у вищій школі системи забезпечення й контролю якості, упроваджувати загальні підходи до оцінювання компетентності підготовки фахівців, формувати практику взаємного визначення результатів підготовки й перепідготовки кадрів. У матеріалах до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України, яка відбулася 21 березня 2008 року, чітко визначено, що якість вищої освіти складається з якості освіти (знань, способів вирішення завдань); якості методів навчання й виховання (організації та мотивації пізнавальної діяльності, контролю за здійсненням навчальної діяльності), якості освіченості особистості (засвоєння знань, умінь і навичок, засвоєння моральних норм) [74, с. 98].

Складною категорією визначає якість вищої освіти О. Андреев, який бачить у ній поєднання якості особистості, якості змісту освіти та якості освітніх технологій, які мають власну структуру [10]. Вагомість характеристик, які уточнюють цілі вищої освіти та їх реалізацію, сучасних технологій навчання, інших умов, необхідних для отримання якісної вищої освіти, підкреслює М. Зоніс [158].

Український науковець В. Вікторов також указує на системність, багатогранність якості сучасної вищої освіти та виділяє такі її складники, як якість навчально-методичної бази, якість професорсько-викладацького складу та якість об'єкта навчання – рівень підготовки фахівців [75].

На думку Г. Бордовського, якість вищої освіти має складну ієрархічну структуру й виявляється в єдності якості функціонування освітньої системи та якості освіченості особистості. Тобто структура якості вищої освіти складається з якості планово-організаційного забезпечення навчального процесу (якість керівництва); якості викладання; якості змісту освіти; якості технології навчання; якості результатів освіти. Фактично якість вищої освіти ототожнюється з якістю навчального процесу, для опису якого Г. Бордовський та його послідовники пропонують такі моделі:

1) в організаційній підсистемі: модель прогнозування розвитку вищої освіти; модель перспективного й поточного планування підготовки фахівців; модель розміщення підготовки фахівців;

2) у дидактичній підсистемі: модель якості результатів навчання; модель якості викладання; модель якості змісту навчання; модель якості технології навчання [54].

Відповідно до цього якість вищої освіти трактується як комплекс характеристик результатів освітнього процесу у ВНЗ, які визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти [191]. У зв'язку з цим науковці під керівництвом О. Волкова вважають необхідним формулювати узагальнену місію вищого навчального закладу – „надання якісної, доступної, безперервної, інноваційної, випереджувальної вищої освіти, яка розвиватиме таланти й здібності людини, формувати гуманістичне світосприйняття, високу мотивацію до побудови демократичного суспільства та сприятиме творчій самореалізації особистості” [350, с. 16]. Забезпечення якості підготовки фахівців потребує, на думку дослідників, створення системи управління якістю, у якій особливе місце відводиться навчальному процесу як такому, що узагальнює вимоги споживачів освітніх послуг, педагогічні, інтелектуальні, інформаційні, матеріально-технічні, фінансові та інші можливості ВНЗ, поєднує діяльність викладачів, студентів та управлінського персоналу.

Цю позицію підтримує О. Єгоршин, який розглядає якість вищої освіти як результат освітнього процесу, складниками якого є рівень сформованості загальнотеоретичних знань, практичних умінь і навичок випускників; рівень інтелектуального розвитку, моральних якостей особистості; особливості ціннісних орієнтацій, що визначають світогляд; активність і відповідальне творче ставлення фахівця до дійсності, яке виявляється в його діяльності [114].

Інші дослідники (С. Андрійчук, Б. Данилишин, С. Дорогунов, В. Куценко) [13; 101] конкретизують якість результатів навчання через модель кандидата на вступ до ВНЗ, модель студента, модель випускника та модель фахівця. В основі цих моделей, уважають науковці, повинні бути освітні стандарти (державний рівень вимог до фахівця), кваліфікаційні вимоги (галузевий рівень), програма підготовки фахівців (рівень ВНЗ).

У цьому контексті цікавими є результати дослідження Н. Селезнєвої та В. Байденко, які свідчать, що якість освіти з погляду студентів виявляється в можливості розвитку їхніх особистих сил і сприятливими перспективами професійного зростання. Для роботодавців якість вищої освіти – це отримання компетентного працівника, для держави – законослухняного громадянина, для суспільства – особистість, здатну до ефективної соціальної життєдіяльності [334].

При цьому якісною може бути тільки та освіта, яка дозволить сьогоднішнім студентам якісно жити, працювати протягом кількох десятиріч, адекватно та ефективно відповідати на виклики нового тисячоліття. Тому російський дослідник проблем якості вищої освіти С. Плаксії виділяє такі її характеристики:

- багатоаспектність або багатобічність якості (якість конкретного результату освіти та якість потенціалу освітніх систем, які забезпечують досягнення цієї якості);

- багатоаспектність якості кінцевих результатів;

- багатосуб'єктність якості освіти (оцінка якості освіти здійснюється багатьма суб'єктами, основними з яких є власне самі студенти, випускники навчальних закладів, їхні батьки, роботодавці, державні органи, суспільство загалом, сама система освіти й викладачі, дослідники системи освіти);

- поточні, тактичні й стратегічні аспекти якості освіти, неодно-

начність їх оцінки різними суб'єктами в різних умовах та в різні періоди [290, с. 78].

Відповідно до цього визначити цілі й результати освіти, перевести їх на рівень задокументованої норми є складною практичною проблемою. Тому ми вважаємо, що погляд Г. Цехмістрової на якість вищої освіти та підготовки фахівців як відповідність стандарту вищої освіти є досить вузьким [421, с. 128]. Якщо розглядати тільки вплив науково-технічного розвитку на вимоги до знань та вмінь фахівця, то визначені стандарти вищої освіти стануть неактуальними протягом уже кількох років. Тому якість вищої освіти потрібно розглядати більш широко або змінювати філософсько-освітній зміст самого поняття „стандарт вищої освіти”, на чому наполягають С. Терепищій [388] та О. Тимошенко [391]. С. Терепищій визначає стандарт вищої освіти як „філософсько-освітній концепт, формалізований у вигляді нормативно-правових документів, який, ґрунтуючись на соціальних нормах, актуальних і прогнозованих потребах сфери праці у висококваліфікованих фахівцях та можливостях реальної системи освіти, визначає концептуальне ядро системи вищої освіти, її мету, цінності та мінімальний рівень вимог до випускника вищого навчального закладу, розроблений із залученням та на користь всіх зацікавлених сторін” [388, с. 103]. Такі стандарти повинні бути орієнтовані, на думку О. Тимошенко, на унікальні особливості нації, культуру та особистість [391, с. 95].

У зв'язку з цим цікавим є підхід О. Іванової, яка визначає освіту як практику актуальної соціалізації людини й гарантію поколінь. Тому якість освіти є різницею між еталоном визначених соціальних потреб та тим, що є насправді [162]. Оскільки перелік соціальних потреб містить і ключові, і професійні компетентності, то якість вищої освіти, наголошує дослідниця, необхідно оцінювати з позиції компетентнісного підходу. Д. Пилипишин також вважає, що якість вищої освіти – це здатність сформувати в студентів професійну та особистісну компетентність, при цьому остання сприяє і процесу професійної підготовки, і подальшої професійної самореалізації особистості [287]. Професор О. Бодрова чітко зазначає, що одним з концептуально важливих способів управління якістю підготовки випускників

ВНЗ є реалізація компетентнісного підходу до модернізації навчальних програм [50, с. 28].

Можливо виділити ще кілька позицій відносно розуміння якості вищої освіти, проте всі вони зводяться, на нашу думку, до п'яти основних підходів [154]. По-перше, ототожнення якості вищої освіти з метою освітньої системи, яку пов'язують, здебільшого, з якістю навчання. При цьому про якість вищої освіти судять на підставі структури змісту навчання, відповідності його державним стандартам та репродуктивному рівню засвоєних студентами знань. Такий підхід фактично лежить в основі проведення державної атестації та акредитації навчальних закладів, а також перевірок якості підготовки студентів. Висновок про рівень якості представниками Міністерства освіти і науки робиться на основі вивчення навчальних планів та письмової (часто комп'ютерної) перевірки залишків знань студентів.

Другий підхід під якістю освіти розуміє рівень освіченості, вихованості й розвитку студентів. Але негативні явища, які можливо спостерігати в поведінці молоді, не завжди прямо пов'язані з недоліками в забезпеченні якості вищої освіти.

Також має певні недоліки й визначення якості освіти як ступеня відповідності рівня підготовки студентів вимогам професійного й соціального середовища, оскільки значна кількість параметрів якості отриманої освіти можуть бути виявлені й оцінені тільки через певний термін.

Якщо ми пов'язуємо якість освіти з якістю роботи навчального закладу, його можливості дотримуватись державного освітнього стандарту, у якому буде забезпечено логіку, зміст і послідовність вивчення освітніх програм, то при цьому не враховується соціальна значущість якості освіти, а її оцінка обмежується лише відповідністю стандартам та інструкціям.

Більш вузьке розуміння якості освіти як рівня організації й результатів навчально-виховного процесу у ВНЗ, на перший погляд, указує на можливість викладачів, керівників факультетів та кафедр вищого навчального закладу зосередити зусилля на всебічному забезпеченні якості підготовки фахівців на всіх етапах навчально-виховного процесу у ВНЗ. Проте за таких умов потребує чіткого визначення якості діяльності професорсько-викладацького складу, діяль-

ності студентів та якість їхньої взаємодії; зміст, структура та якість навчально-методичного забезпечення; якість організації аудиторної та позааудиторної роботи; якість матеріально-технічного забезпечення навчального процесу та якість інших складників навчально-виховного процесу у ВНЗ. Утім, на наш погляд, якщо визначити основні чинники, які впливають на якість підготовки фахівців вищими навчальними закладами та сферу їх прояву в освітній діяльності ВНЗ, то стане можливим зосередити увагу на забезпеченні якості функціонування тих сфер, у якій концентрується більшість чинників впливу.

Узагальнюючи висвітлені нами підходи науковців, вважаємо можливим розглядати **якість вищої освіти** як *досягнення соціально значущих результатів підготовки фахівців, у яких утілено вимоги всіх зацікавлених суб'єктів, забезпечено формування професійної та особистісної компетентності фахівця в процесі наповненого відповідним змістом, певним чином організованого та реалізованого професійного навчання.*

Спираючись на економічний погляд щодо якості продукції, а також з урахуванням розуміння науковцями сутності якості вищої освіти, вважаємо можливим розробити піраміду якості вищої освіти. Однак при цьому ми використовуємо підхід класичної педагогіки, де теорія навчання також конструктивно представлена у вигляді умовної піраміди. В основі цієї піраміди знаходиться дошкільна підготовки дитини, значний обсяг припадає на середню освіту, а для педагогічного обґрунтування діяльності вищої школи відведена верхівка піраміди [22, с. 52].

Відповідно до цього **основу** нашої **піраміди якості вищої освіти** буде становити якість попередньої підготовки абітурієнтів, наявність у них певного досвіду самостійної навчально-пізнавальної діяльності та будь-якої діяльності у сфері виробництва; ґрунтовність визначення бажаних для суспільства, роботодавців та особистості результатів навчання; наявність загальнодержавної політики підготовки фахівців, яка враховує світові тенденції розвитку вищої освіти, спирається на широку законодавчу базу та дієві фінансові механізми.

Другий рівень піраміди складає можливість вищого навчального закладу здійснювати освітню діяльність. Ця можливість вихо-

дить з наявності необхідного обсягу та рівня розвитку матеріально-технічної бази університету, якісного та кількісного складу професорсько-викладацьких кадрів; різноманітності діяльності ВНЗ, яка дає можливість надавати широкий спектр освітніх послуг, інтегрувати освіту та науку; існування соціально-побутових умов для навчання та життя студентів, а також діяльності викладачів.

Третій рівень відведено якості роботи – якості процесу підготовки фахівців, яка містить значну кількість складників. Оскільки будь-який процес розпочинається з планування, то й процес підготовки фахівців розпочинається зі створення планів та програм їхньої підготовки, що значною мірою визначає сутність та особливості діяльності студентів і викладачів. На підставі наявних планів та програм будується навчальний процес, у якому в потрібній логіці виставляються навчальні дисципліни в тих чи тих формах навчання.

На цьому рівні піраміди якості важливе місце, на нашу думку, займає система прийняття рішень щодо управління якістю підготовки фахівців. Така система повинна спиратися на розподіл ролей та відповідальності за діяльність, а також на наявність внутрішньої системи нормативних актів, у яких регламентовано діяльність усіх учасників процесу підготовки фахівців, сформовано стратегію й тактику розвитку освітньої діяльності навчального закладу та забезпечення якості вищої освіти. Відповідно до цього виникає необхідність постійного підвищення компетентності професорсько-викладацького складу, адміністративно-управлінського персоналу, які мають реалізовувати стратегію та тактику якісної підготовки фахівців, брати участь у розвитку освітньої діяльності навчального закладу відповідно до останніх досягнень науки й техніки, вимог суспільства до якості вищої освіти.

Крім того, установлення рівня якості підготовки фахівців потребує розвинутої системи контролю діяльності студентів, викладачів і того адміністративно-управлінського персоналу, діяльність якого безпосередньо пов'язана з підготовкою фахівців. Однак, на наш погляд, недоцільність тільки контрольних дій у системі виробництва взагалі та зокрема в системі освіти вже давно доведена. Тому в намаганні досягти стабільних показників високої якості підготовки фахівці необхідно спиратися на систему моніторингу якості навчаль-

ного процесу як провідний складник системи моніторингу всієї діяльності вищого навчального закладу.

Результати моніторингових дій дадуть можливість обирати найбільш доцільні методи й форми навчання студентів, спрямувати їхню самостійну діяльність, коригувати зміст навчальної інформації, забезпечувати набуття професійного досвіду майбутньої діяльності, організувати ефективну взаємодію між викладачами та студентами, створювати й упроваджувати в навчальний процес нові педагогічні технології та інші технологічні аспекти, які, безумовно, є серцевиною навчального процесу та впливають на якість підготовки фахівців.

Поєднання та ефективна реалізація складників усіх описаних нами рівнів піраміди якості вищої освіти утворюють її *верхівку* – компетентність (якість підготовки) молодого фахівця – випускника вищого навчального закладу, який може доцільно використовувати набуті теоретичні та практичні знання, навички, уміння, має достатній для самостійної професійної діяльності досвід роботи, здатен розв'язувати життєві та професійні проблеми, а також ефективно взаємодіяти з оточенням.

Викладення баченого нами змістовного наповнення рівнів піраміди якості вищої освіти дає можливість надати її графічне зображення, що представлено на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Піраміда якості вищої освіти

Розроблена нами піраміда якості вищої освіти яскраво свідчить про залежності цієї якості від прояву багатьох чинників. У зв'язку з цим виникає необхідність їх визначення з метою мінімізації в процесі професійної підготовки фахівців їхнього негативного впливу. Український дослідник проблем управління якістю О. Волков указує на існування багатьох різних організаційних, методичних, технологічних чинників, які безпосередньо впливають на якість підготовки фахівців. Частина з них оцінюється під час проведення атестації й акредитації ВНЗ. Науковцем були визначені чинники впливу на якість вищої освіти відповідно до принципів загальної ідеології управління якістю (TQM) та міжнародних стандартів якості у сфері освіти ISO 9001:2000, а саме:

- рівень підготовки абітурієнтів;
- рівень компетентності викладачів;
- рівень діяльності викладачів;
- організація навчального процесу;
- відповідність змісту навчального процесу науковим досягненням суспільства;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- використання в навчальному процесі інформаційних технологій;
- гуманітаризація навчального процесу;
- організація та зміст виховного процесу;
- організація та зміст самостійної роботи студентів;
- наявність системи мотивації студентів до навчання;
- організація контролю знань, умінь та навичок студентів;
- організація системи самоконтролю, самооцінки та вдосконалення всіма учасниками навчального процесу;
- оцінка рівня підготовки студентів роботодавцями та суспільством;
- рівень відповідності вимогам стандартів;
- рівень зв'язку з роботодавцями та випускниками ВНЗ;
- організація неперервного навчання [350, с. 110 – 112].

Указані чинники виявляються в процесі аналізу ринку праці та вимог до випускників ВНЗ; організації прийому абітурієнтів; організації та здійсненні навчального та виховного процесів; змістовного наповнення навчального та виховного процесів; залучення профе-

сорсько-викладацьких кадрів та здійснення ними діяльності; матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; працевлаштування випускників та відстеження їхньої професійної діяльності.

При організації системи управління якістю освітніх послуг провідні фахівці Української інженерно-педагогічної академії визначили необхідність урахування рівня підготовки абітурієнтів; вимог ринку праці та суспільства; змісту, форм і методів навчального процесу у ВНЗ; наявності комплексного навчально-методичного забезпечення аудиторної та позааудиторної роботи студентів; існування системи безперервного оцінювання якості навчання; взаємозв'язку та взаємозумовленості гуманітарної, економічної, фундаментальної та професійної підготовки [343]. Серед додаткових чинників впливу на якість вищої освіти фахівці УІПА визначають науково-дослідну роботу ВНЗ, допрофесійну підготовку, виховну роботу, підвищення кваліфікації викладачів, міжнародне співробітництво.

В. Вікторов звертає увагу на важливість таких компонентів забезпечення якості вищої освіти, як навчально-методичне забезпечення, застосування сучасних засобів і методів пізнання, сучасних технічних засобів. Особливе значення, на думку науковця, має професорсько-викладацький склад, який повинен забезпечити не тільки передачу студентам інформації та вмінь, але й стати наставником, організатором процесу пізнання та набуття студентами досвіду професійної діяльності, майстром розв'язання різноманітних професійних завдань [75, с. 55].

У дисертаційній роботі Г. Шабанова викладено на підставі вивчення практики діяльності провідних ВНЗ Росії основні чинники, які впливають на якість підготовки фахівців:

- якість абітурієнтів;
- якість підбору професорсько-викладацького складу та підвищення їх кваліфікації;
- професійна підготовленість, управлінська та педагогічна культура управлінського персоналу ВНЗ;
- чітко сформульовані цілі та результати навчання;
- оптимальний зміст навчального процесу;
- сучасність засобів навчання та впровадження інноваційних освітніх технологій;

- розробка комплексу навчально-методичного забезпечення;
- створення системи виховання студентів;
- наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу;
- рівень гуманізації, гуманітаризації, демократизації процесу навчання;
- наявність варіативного змісту навчальних дисциплін;
- рівень інтеграції навчального та науково-дослідного процесів [426, с. 55 – 63].

О. Лещинський пропонує виділяти чинники якості освітнього процесу на вході, виході та рівні зворотного зв'язку [215]. На вході вплив на якість вищої освіти чинять визначені потреби суспільства, досягнення науки й техніки, фінансування навчального закладу, його матеріальні ресурси, рівень підготовки абітурієнтів та критерії відбору студентів. На виході визначальним є фаховий профіль випускника (*його модель*), його працевлаштування та успішна професійна діяльності. На рівні зворотного зв'язку особливого значення набувають структура навчального плану, дизайн змісту дисциплін, стиль та методи навчання, методи оцінки знань і вмій, принципи добору викладацьких кадрів та методи оцінки їхньої діяльності. На жаль, не зовсім зрозуміло, як чинники виходу враховують задоволення від якості отриманої освіти студентами, роботодавцями та державою, а також чи є висока якість освіти в умовах кризи та високого рівня безробіття провідним чинником працевлаштування за фахом.

Інший підхід пропонує відомий російський дослідник системи професійної освіти О. Єгоршин. Він зазначає, що до основних чинників, які впливають на якість вищої освіти, належать кваліфікація професорсько-викладацького складу, навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, інтелектуальний потенціал ВНЗ, рівень підготовки абітурієнтів, мотивація студентів до навчання, рівень фізичного здоров'я студентів, взаємозв'язки ВНЗ з підприємствами, наявність системи неперервної освіти, методи й технології навчання [233, с. 58 – 61].

При цьому вказані чинники можуть бути поділені за рівнями якості. Перший рівень відповідає традиційному рівню якості вищої освіти, де в навчанні використовують прості технічні засоби, навчаль-

но-методичне забезпечення є спрощеним, що не потребує високого рівня кваліфікації викладачів, але ускладнює процес фіксації студентом інформації. Другий рівень забезпечується повним навчально-методичним забезпеченням, різноманітними засобами контролю діяльності студентів, сучасними засобами навчання, що вимагає високого рівня кваліфікації викладачів. Третій рівень передбачає використання новітніх мультимедійних технологій та сучасних технічних засобів, максимально повне навчально-методичне забезпечення на різних носіях, застосування активних методів навчання та суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача зі студентами, передбачає роботу викладачів-науковців.

У зв'язку з підвищенням ролі викладача у вищій школі Г. Радзівілова вказує на необхідність різнобічного дослідження його діяльності, оскільки традиційна оцінка якості роботи викладача ВНЗ не дає змогу виявити рівень його інноваційної діяльності, залучення різних механізмів самовдосконалення педагогічної майстерності та наукового рівня, широти й глибини використання в навчальному процесі сучасних форм, методів та засобів навчання, що, безперечно, забезпечує якість вищої освіти [314, с. 51 – 52].

Представники Національного університету „Львівська політехніка” серед основних чинників, які впливають на якість підготовки фахівців, виділяють:

- якість навчальних програм;
- якість формування контингенту, його мотивацію до засвоєння навчальних програм.
- інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу.
- кваліфікацію професорсько-викладацького складу;
- якість навчального процесу;
- якість знань студентів;
- соціальний і виховний складники навчального процесу;
- затребуваність випускників на ринку праці, результативність самореалізації тощо [269, с. 5].

Як бачимо, більшість цих чинників концентрується на рівні навчального процесу: його плануванні й реалізації, науково-методичного та інформаційного забезпечення. Фактично в навчальному процесі реалізуються й ті чинники, які пов'язані з вивченням вимог рин-

ку праці та роботодавців, змінами в соціально-економічному та науково-технічному розвитку суспільства.

Акцентуючи увагу на необхідності оновлення професійної підготовки фахівців, Л. Білий вважає, що з позицій забезпечення якості вищої освіти необхідно приділяти особливу увагу мінливості умов ринку праці, відповідному вдосконаленню змісту навчальних програм, забезпеченню фундаменталізації освіти в умовах науково-технічного прогресу, упровадженню в навчальний процес активних методів навчання, інноваційних та інформаційних технологій навчання, удосконаленню організаційних форм навчання, рівню реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів, забезпеченню неперервної професійної освіти [45].

Представники системи державного управління вищою освітою в Україні пропонують на практичному рівні забезпечення якості зосередити увагу на конкретних чинниках навчального процесу у ВНЗ: затверджених у встановленому порядку навчальних планах, графіках навчального процесу, робочих програм з дисциплін; відповідності змісту планів та програм вимогам „програм якості” та стандартам вищого навчального закладу; відповідності розкладу занять логіці викладання кожної дисципліни; відповідності організаційних форм навчального процесу затвердженим планам та програмам; комплектно́сті й достатності методичного забезпечення до дисциплін; достатності, регулярності та рівню організації поточного контролю; оперативності прийняття та реалізації коригувальних заходів [54, с. 98].

На наш погляд, зазначені підходи науковців щодо визначення чинників, які впливають на якість освіти, можна поєднати в три групи, а саме:

Перша група – чинники, що визначають зміст професійної підготовки, особливості організації та реалізації навчального процесу у ВНЗ, – це вимоги ринку праці, держави та суспільства до сучасного фахівця; досягнення науки й техніки, можливі тенденції їх розвитку, які повинні бути враховані при формуванні змісту навчання; рівень загальноосвітньої підготовки абітурієнтів; матеріально-технічне та фінансове забезпечення навчального процесу; рівень інтеграції вищої освіти держави до світового освітнього простору; наявність чіткої

державної політики у сфері підготовки фахівців; законодавче та нормативне забезпечення вищої освіти; взаємодія з роботодавцями.

Друга група – чинники, що безпосередньо виявляються в навчальному процесі вищого навчального закладу, – навчальні плани та програми підготовки фахівців; обрані форми, методи та засоби навчання; упровадження сучасних педагогічних та інформаційних технологій; наявність комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін; організація та педагогічне забезпечення самостійної діяльності студентів; створення системи контролю та оцінювання всіх видів діяльності студентів на різних етапах їх професійного навчання; професійна та практична спрямованість навчального процесу; інтеграція наукового дослідництва в навчальний процес; чітке формування цілей та результатів навчання; кваліфікація та діяльність професорсько-викладацького складу; забезпечення ефективної взаємодії викладачів та студентів.

Третя група – чинники, що визначають результати навчального процесу – професійний та особистісний розвиток фахівця, що відповідає моделі його компетентності, державним освітнім стандартам та особистим уявленням випускника про якість вищої освіти; затребуваність випускника на ринку праці; професійна самореалізація випускника [155].

Безумовно, що без визначення цілей вищої освіти відповідно до потреб суспільства, створення необхідних умов професійна підготовка фахівців не може бути якісною. Однак самі по собі чітко визначені цілі, достатнє фінансування, наявність сучасних технічних засобів чи обґрунтованого законодавства у сфері вищої освіти не є запорукою формування компетентного фахівця, гармонійно розвинутої особистості. Саме якість навчального процесу та всіх його складників безпосередньо забезпечує високий рівень результатів навчання, затребуваність випускників, їхнє подальше кар'єрне зростання, професійну та особистісну соціалізацію в суспільстві.

У педагогічних періодичних виданнях чимало публікацій, у яких постійно вказується на недоліки чинного законодавства, недостатнє фінансування вищої освіти, відсутність чіткої державної політики в підготовці фахівців, неготовність випускників шкіл до навчання у вищій школі та інші аспекти, які не сприяють досягненню високого

рівня якості вищої освіти. Проте, на наш погляд, вищі навчальні заклади недостатньо використовують внутрішні важелі управління якістю підготовки фахівців, не створюють систему забезпечення якості навчального процесу ВНЗ як провідного складника якості вищої освіти. Тому вважаємо, що розв'язання проблеми якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах лежить у площині управління якістю навчального процесу. При цьому важливим є дослідження розуміння зарубіжними науковцями сутності якості вищої освіти та досвіду її забезпечення, що відповідає і прагненням України максимально впровадити засади Болонського процесу у вищій школі, і принципам вибору найефективніших рішень цього питання.

1.2. Світові підходи забезпечення якості підготовки фахівців у вищій школі

Модернізація системи вищої освіти в Україні відбувається на засадах Болонського процесу, де основоположною є проблема забезпечення якості підготовки фахівців. Болонський процес сьогодні об'єднує 47 країн, „які характеризуються розмаїттям політичних систем, систем вищої освіти, соціокультурних і освітніх традицій, мов, прагнень і сподівань” [368, с. 9]. Кожна з цих країн мала певні труднощі та індивідуальний досвід упровадження основних положень Болонської декларації та створення системи забезпечення якості вищої освіти. Частина проблем, з якими зіткнулись ці країни, аналогічні тим, до розв'язання яких прагнуть вищі навчальні заклади України. Тому вивчення та оцінка зарубіжного досвіду забезпечення якості підготовки фахівців дозволить побачити нові можливості й засоби подолання накопичених проблем, використати результати чужого досвіду та запобігти певних помилок у реформуванні системи вищої освіти.

Зазначимо, що суттєві зміни в системі освіти та зокрема вищої освіти в багатьох країнах не відбулися самі по себе, під впливом рішень урядів та міністрів. У суспільних відносинах, політичному устрої, змісті, науково-технічному розвитку в середині 80-х років ХХ століття відбулася кардинальна перебудова, яка потребувала

пошуку нових підходів до підготовки фахівців з вищою освітою, здатних вирішувати глобальні проблеми людства, відповідально ставитись до життя та професійної діяльності. Необхідність забезпечення якості вищої освіти була зумовлена значною кількістю інших чинників, а саме: зростанням масовості вищої освіти; зацікавленістю роботодавців у якісній підготовці фахівців; зменшенням обсягів державного фінансування вищої освіти з одночасною вимогою щодо ефективності витрат отриманих вищими навчальними закладами коштів; підвищенням вимог суспільства щодо прозорості й відкритості діяльності університетів; формуванням конкурентного середовища серед університетів.

У цей період виникає чітке розуміння про нерозривний зв'язок між якісною освітою та підвищенням добробуту у суспільстві завдяки економічному зростанню. Е. Hanushek та L. Wo Яmann так пояснюють цей взаємозв'язок: „В економічній теорії існує три механізми, за допомогою яких освіта може впливати на економічне зростання. По-перше, освіта призводить до зростання людського капіталу, що впливає на підвищення продуктивності праці та забезпечує перехід до більш високого обсягу виробництва продукції. По-друге, освіта може підвищити інноваційний потенціал економіки, а знання про нові технології, продукти та процеси будуть сприяти зростанню. По-третє, освіта (особливо вища) сприяє поширенню та передачі знань, необхідних для розуміння та обробки нової інформації, а також для успішної реалізації нових технологій, що знову ж прискорює економічне зростання” [456].

Однак, як свідчить звіт спеціальної групи Міжнародного банку реконструкції та розвитку, рівень залежності між освітою та економічним зростанням поки ще не зрозумілий, оскільки за кількісними показниками між загальними витратами на освіту, зростанням чисельності студентів, розширенням спеціалізацій, які мають сприяти зростанню продуктивності праці, потрібно забезпечити й доступ кожного члена суспільства до максимального спектра благ (зокрема й освітніх). Проте цього не відбувається. Тому важливо зрозуміти, який рівень якості студентських знань та навичок забезпечить економічне зростання в кожній країні [471]. Зазначене свідчить, що забезпечення якості вищої освіти ставало тим важелем, який

міг зрушити загальний розвиток людства та розв'язати накопичені проблеми в різних сферах.

Нові цілі й завдання освітньої діяльності потребували нового змісту підготовки фахівців, розробки освітніх стандартів та навчальних програм, освоєння педагогічних технологій, які забезпечували якість вищої освіти. Якщо в європейських та американських університетах до 80-х років ХХ століття проблема якості освіти тільки декларувалась, оскільки реальні механізми та інструменти її забезпечення не були розроблені, то, починаючи з 90-х років минулого століття, вона починає вирішуватись. Проте цей процес тривалий період був досить повільним, що пов'язано із знаходженням єдиних підходів до розуміння якості вищої освіти.

З цією метою за рішенням Генеральної конференції ЮНЕСКО у 1995 році був розроблений програмний документ „Реформа й розвиток вищої освіти”, у якому окреслено основні тенденції й завдання розвитку вищої освіти у ХХІ столітті [319]. Одним з основних завдань визнано якість як „багатобічну концепцію, що охоплює всі основні функції та види діяльності стосовно вищої освіти”. У Програмному документі надано таку інтерпретацію концепції якості: „Якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується чисельними аспектами й значною мірою залежить від контекстуальних меж цієї системи, інституційних завдань або умов і норм у певній дисципліні” [Там само, с. 35 – 36].

Таким чином визнавалось, що якість вищої освіти складається з якості викладання, підготовки та досліджень. Це виділяло основні чинники, які впливають на якість вищої освіти. По-перше, це якість професорсько-викладацького складу, наукових співробітників, які зможуть створити та реалізувати навчальні програми, що поєднують навчальну та дослідну діяльність. По-друге, якість підготовки фахівців, яка повинна бути логічним продовженням середньої освіти, мати значну професійну орієнтованість, міждисциплінарність навчальних програм та містить механізми мотивації молоді до навчання. Третім аспектом визнавалась якість інфраструктури ВНЗ та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. При цьому особливий акцент ставився на наявності сучасних бібліотек, комп'ютерних мереж, багатоканальному фінансуванні з пріоритетністю державного [Там само, с. 36 – 38].

Розв'язання проблеми якості на світовому рівні під егідою ЮНЕСКО було продовжено в 1998 році на Всесвітній конференції з питань розвитку вищої освіти [482]. У підсумковому документі конференції було подано таке визначення: „Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентів; споруди; матеріально-технічну базу; обладнання; роботу для суспільства й академічне середовище” [Там само, с. 5]. Важливим результатом Всесвітньої конференції 1998 року було визначення необхідності задля досягнення високого рівня якості підготовки фахівців, поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки її забезпечення. Така зовнішня оцінка національних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів повинна проводитись незалежними спеціалізованими міжнародними експертами чи міжнародними освітніми організаціями, які отримали визнання у світі. При цьому експертиза має спиратися і на визнані світові принципи забезпечення якості підготовки фахівців, і враховувати конкретні національні, регіональні та інституційні умови підготовки фахівців з метою уникнення уніфікації та виявлення найкращих механізмів забезпечення якості вищої освіти.

Паралельно із загальносвітовим пошуком визначення основних складників якості вищої освіти відбувають аналогічні процеси в Європі, США, Австралії та Азії. Оскільки ці процеси мали певні відмінності, то вважаємо необхідним розглянути їх окремо, розпочинаючи з дослідження досвіду країн-учасниць Болонського процесу, що є природним у зв'язку з приєднанням України до цього процесу.

На початку 90-х років ХХ століття процеси із забезпечення якості вищої освіти активно проходять спочатку в окремих країнах Європи, потім у вигляді пілотних проектів під керівництвом міністерства освіти Євросоюзу. Згодом було створено Європейську мережу забезпечення якості у вищій освіті (the Europe Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), яка розпочала свою роботу у 2000 році з метою формування єдиних критеріїв і методології оцінки якості [153].

Проте фундамент цих процесів було закладено ще в 50-і роки

XX століття після підписання в 1957 році Договору про Європейське Економічне Співтовариство, у якому були окреслені завдання для держав-членів ЄЕС знайти єдині підходи до поліпшення якості вищої освіти. Після більш десятиріччя спільної роботи в 1971 році відбулася конференція міністрів освіти країн Співтовариства, де було обґрунтовано ідеї створення Європейського університету та Європейського центру розвитку освіти, а також необхідність взаємного визнання дипломів завдяки певним механізмам їх уніфікації.

З метою створення єдиного європейського освітнього простору та інтеграції його зі світовою освітньою системою Європейським Союзом було підписано в 1979 „Конвенцію про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах регіону Європи” [390]. Для практичної реалізації цього визнання у 1980 році починає діяти інформаційна мережа EURYDICE, яка отримувала, обробляла та порівнювала інформацію про національні системи освіти в країнах ЄС.

У 1991 році, коли інтеграційні процеси в Європі стали вимагати знаходження загальних підходів до вимірювання оцінки якості вищої освіти з метою формування єдиного економічного простору, відкриття кордонів та підвищенням мобільності робочої сили, Комісією ЄС було опубліковано Меморандум про вищу освіту, у якому обґрунтувалась роль якісної підготовки фахівців у майбутньому громадян Євроспільноти та подальшому розвитку Європейського Союзу. У цьому документі були означені основні напрями з підтримки якості вищої освіти, до яких віднесли сприяння максимально ефективному використанню людських та матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень та впровадження їхніх елементів у навчальний процес; удосконалення та оптимізацію процесів прийому абітурієнтів та атестації студентів; підвищення кваліфікації викладачів та поглиблення співпраці з роботодавцями [339]. Також було зазначено, що умовами створення нової системи якості вищої освіти для європейських країн є розробка загальних освітніх програм з гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, що забезпечить формування ключових компетентностей майбутніх фахівців.

У Сорбонській (1998 рік) та Болонській (1991 рік) деклараціях процеси із забезпечення якості вищої освіти набули більш конкрет-

ного характеру за рахунок визначення механізмів підтримки якісної підготовки фахівців:

- створення системи зрозумілих та порівняних освітніх кваліфікацій,
- упровадження дворівневої системи професійної підготовки;
- упровадження системи залікових балів за типом ECTS;
- розробки порівняних критеріїв та методологій оцінки якості підготовки фахівців;
- підвищення кваліфікації викладачів, дослідників та управлінців, особливо за рахунок вивчення досвіду різних країн ЄС та університетів;
- забезпечення ефективної мобільності фахівців на території Європейського Союзу;
- організації співпраці в розробці й розвитку навчальних планів та навчальних програм у напрямку мобільності, практичної підготовки, упровадження елементів дослідної діяльності [31; 476].

Через два роки після підписання Болонської декларації міністри вищої освіти різних країн провели в Празі конференцію, щоб розглянути досягнення в напрямі формування європейського простору вищої освіти. На конференції були означені аспекти, які потребують розв'язання найближчим часом, а саме:

- подальше впровадження двоступеневої системи вищої освіти;
- формування єдиної системи кваліфікацій;
- продовження впровадження системи кредитів ECTS;
- поширення Європейською мережею із забезпечення якості вищої освіти передового розробки системи гарантії якості, механізмів акредитації, оцінки якості;
- залучення студентів до участі в реалізації Болонського процесу [480].

У комюніке Празької конференції надано визначення якості вищої освіти, яка є „основою для довіри, порівняння, мобільності, сумісності та привабливості у сфері європейської вищої освіти” [Там само].

У відповідь на заклик міністрів вищої освіти більш активно проводити реформування системи була проведена конференція Європейських університетів „Формування майбутнього”, яка відбулася

в березні 2001 року в Саламанці [471]. Перш за все було визначено відповідальність вищої освіти перед суспільством. Ця відповідальність характеризувалась як здатність вищих навчальних закладів базувати освітній процес на європейських традиціях, забезпечувати доступність для людей усіх рівнів вищої освіти, створювати неперервне навчання, у процесі якого відбувається розвиток особистості, формується її громадянська та соціальна відповідальність перед суспільством.

Другим аспектом щодо якості вищої освіти було визнання того, що університети Європи не знаходяться в однакових умовах щодо її забезпечення. Тому досить важливо поєднувати принцип автономії їхньої діяльності з „організованою” свободою. Така „організована” свобода дає можливість діяти університетам відповідно до принципу створення достатнього саморегулювання для гарантії мінімального рівня об’єднання, яке знаходить своє відображення в основних категоріях та критеріях якості. Тобто для досягнення якості вищої освіти необхідно дійти балансу між нововведеннями та традиціями, академічною свободою та соціально-економічною необхідністю, взаємозв’язком навчальних програм та свободою виробу студентів. Усе це стосується викладання, наукового дослідження, управління та адміністрування навчальних закладів, різноманітної діяльності студентів.

Третім аспектом програмного документа Асоціації Європейських університетів було визначення якості вищої освіти: „Якість – це основна умова для довіри, доречності, мобільності, порівняння й привабливості в зоні європейської вищої освіти” [471]. Уважаємо важливим відзначити основоположний, на наш погляд, пункт цього визначення, який стосується формування довіри. У документі було зазначено, що забезпечення якості не може базуватися на єдиному погляді щодо використання загального набору стандартів. Єдність можлива тільки щодо розробки механізмів для взаємного прийняття результатів забезпечення якості, а саме:

– у навчальних планах обов’язково відображати елементи підготовки, спрямовані на формування в майбутніх фахівців навичок та вмій до комунікації, знань державної та іноземної мов, розвитку міждисциплінарних навичок, здатності до мобілізації знань, можли-

вості працювати в команді, розв'язувати проблеми та здійснювати саморозвиток;

– для забезпечення порівняння кваліфікацій необхідно врівноважити в певних обсягах навчальну роботу (кредити ECTS), розробити єдиний вид додатків до дипломів, створити однорідність базових дисциплін за певним фахом, увести освітні ступені, зрозумілі і все-редині Європи, і за її межами.

Ці положення щодо розуміння якості вищої освіти, сформульовані європейськими університетами, були підтримані й представниками державного управління системами вищої освіти країн-учасниць ЄС у 2003 році на Берлінській конференції „Створення загальноєвропейського простору вищої освіти” [465]. У Комюніке конференції підкреслено, що відповідальність за забезпечення якості вищої освіти лежить на кожному з ВНЗ, що є основою для реальної їхньої підзвітності в межах національної системи якості.

Була визнана необхідність на рівні Європейської мережі із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейської Асоціації університетів (EUA), Європейської Асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE) та Європейського студентського міжнародного бюро (ESIB) створити набір узгоджених стандартів, процедур та керуючих принципів для забезпечення якості; визначити способи забезпечення адекватної узгодженої системи перевірки для забезпечення якості та / або акредитаційних агенцій, організацій.

Важливим аспектом щодо якості вищої освіти було визнано наявність чітко визначених результатів досягнення певного освітнього рівня, що допоможе розробити структуру узгоджених та порівнянних кваліфікацій.

З метою практичної реалізації рішень Берлінської конференції була створена робоча група, до складу якої ввійшли ENQA, EUA, EURASHE та ESIB, щоб „розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації забезпечення якості”; „вивчити можливості створення надійної системи незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації і звітувати через Групу підтримки Болонського процесу перед міністрами у 2005 році про здійснену роботу” [465].

Результатом роботи групи стало створення „Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої

освіти” [368]. Розроблені стандарти стосуються внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах, зовнішнього забезпечення якості вищої освіти та забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості. Призначення „Стандартів і рекомендацій” – надати допомогу й визначити орієнтири і для вищих навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, і для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки.

Перш ніж перейти до розгляду внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, зазначимо, що для координації діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти був створений Європейський Реєстр агенцій та Європейський Консультативний Форум із забезпечення якості. Перша організація сприятиме визначенню професійності та надійності агенцій, що впливатиме на зростання довіри до їхньої роботи. Робота Європейського Консультативного Форуму із забезпечення якості вищої освіти буде забезпечувати активний обмін досвідом і думками між агенціями, вищими навчальними закладами, студентами, роботодавцями. Це повинно призвести до зростання взаємної довіри між агенціями та навчальними закладами, а також буде розвивати процес взаємного визнання.

Особливу увагу в документі приділено реалізації принципу субсидіарності, який дає можливість окремому члену організації із зовнішнього забезпечення якості самостійно приймати рішення, коли перевірки здійснюються переважно в межах його країни. Тобто надається перевага національним інтересам, традиціям, надбанням у системі забезпечення якості підготовки фахівців.

Тепер розглянемо сутність внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Для внутрішнього забезпечення якості навчальним закладам необхідно розробити стратегію, політику й процедури, завдяки яким буде створена власна система забезпечення якості, визначені основні засоби та детально розроблені шляхи практичної її реалізації.

Створення системи забезпечення якості пов’язується з розробкою навчальних програм, які дозволять досягти чітко визначених задалегідь результатів навчання. Оскільки ці результати навчання повинні відповідати вимогам студентів, викладачів, роботодавців та суспільства загалом, то в системі забезпечення якості важливо впро-

вадити процедуру періодичного перегляду та моніторингу цих навчальних планів. Завдяки моніторингу навчальних програм, дослідження їх архітектури та змісту виникає можливість організувати ефективне спілкування з усіма зацікавленими сторонами, оцінити відповідність наявних навчальних ресурсів для реалізації навчальних програм, виявити можливості студентів досягти визначених у навчальних програмах результатів.

Забезпечення якості підготовки фахівців залежить від „готовності, бажання і здатності персоналу забезпечити викладання та створити такі умови, які б допомогли студентам досягти результатів, а також від наявності повного, вчасного і відчутного визначення внеску у здійснювану роботу тієї частини персоналу, яка демонструє видатну майстерність, прекрасні фахові знання, відданість справі” [368, с. 15]. Ідеться про забезпечення якості викладацького складу, що є найбільш доступним для студентів та найважливішим навчальним ресурсом. У зв’язку з цим навчальним закладам необхідно мати процедуру відбору та призначення на посаду викладачів, які мають базовий рівень компетентності для здійснення викладацької діяльності, а також створити умови й можливості для вдосконалення викладачами фахової майстерності.

Однак професіоналізм викладача без існування інших навчальних ресурсів не дозволить підготувати конкурентоспроможного фахівця. Тому в „Стандартах” зазначена необхідність існування бібліотек, комп’ютерів, навчального обладнання та пристроїв, можливості отримувати додаткові консультації зовні та здійснювати самоосвіту. При цьому важливо відстежувати інформацію про стан різних навчальних ресурсів, ключові показники діяльності навчального закладу, ефективність роботи викладачів, рівень досягнень студентів, ступінь задоволеності студентів навчальними програмами, професійну реалізацію випускників ВНЗ. Отримана інформація про власну діяльність дозволить виявити проблеми в роботі або оцінити результати інноваційної діяльності. Таке самопізнання розглядається як „відправна точка для ефективного забезпечення якості” [Там само, с. 17].

Отже, система внутрішнього забезпечення якості включає:

- розробку політики закладу й процедур забезпечення якості;
- затвердження, моніторинг та періодичний перегляд навчальних програм і дипломів;

- оцінювання студентів;
- забезпечення якості викладацького складу;
- навчальні ресурси та підтримку студентів;
- інформаційні системи;
- публічність інформації.

Як бачимо, у „Стандартах” тільки окреслено певні процедури із забезпечення вищим навчальним закладом якості вищої освіти. У зв’язку з цим у документі було ще раз підкреслено, що „з огляду на існуючі відмінності ... відмітається вузький, жорстко регламентуючий і надмірно централізований підхід до стандартів” [Там само, с. 10]. Перевага віддається загальним принципам замість конкретних вимог, що сприятиме зближенню різних професійних спільнот та сфокусує країни-учасниці на тому, що треба робити для забезпечення якості вищої освіти.

Разом з таким досить розмитим підходом щодо визначення конкретних дій із внутрішнього забезпечення якості, їхніх критеріїв та параметрів, чітко простежується взаємозв’язок системи внутрішнього забезпечення якості із якістю навчального процесу, у якому поєднується якість навчальних програм, якість викладацької діяльності, якість та доступність навчальних ресурсів, оцінювання студентів та виявлення якості всіх названих чинників. Це положення для нашого дослідження має провідне значення й підтверджує попередні висновки про домінуючу роль навчального процесу в забезпеченні якості підготовки фахівців.

Не менш важливим, на думку розробників стандартів, є зовнішнє оцінювання, яке передбачає „оцінювання закладу в цілому; оцінювання навчальних програм або програм з окремих предметів; акредитацію на рівні навчальної дисципліни, повного курсу або закладу в цілому; а також комбінацію різних типів перевірок” [Там само, с. 13]. При цьому важливу основу для зовнішнього оцінювання становлять стандарти внутрішньої оцінки якості, оскільки їх чітке формулювання дозволяє оцінити, наскільки цих стандартів дотримуються навчальні заклади. Тому для гарантії ясності цілей і прозорості процедур методи зовнішнього забезпечення якості повинні обиратися із залученням вищих навчальних закладів. Це пов’язано з тим, що зовнішнє оцінювання висуває до ВНЗ певні вимоги, які можуть заважати нормальній роботі навчальних закладів і тому потрібно, щоб

процедури зовнішнього забезпечення якості були схвалені й відповідали потребам навчальних закладів [Там само, с. 18].

Певна робота, яка була проведена кожною країною та організаціями Болонської групи, що здійснюють загальний контроль та консультування з питань забезпечення якості вищої освіти, з упровадження в практику „Стандартів”, призвела до прийняття у 2005 році на Бергенській конференції Болонської Структури. Ця структура повинна була забезпечити механізм пов’язання національних структур у напрямках створення загальної архітектури Додатка до диплома; взаєморозуміння результатів, що відображені в набутих студентами кваліфікаціях, розв’язання питання їх зайнятості та/або продовження навчання; забезпечення міжнародного визнання отриманих кваліфікацій [475].

Але головним досягненням, відображеним у Комюніке конференції про Структуру кваліфікацій, є власне сама структура, яка поділяє кваліфікації на три цикли, так звані „дублінські індикатори”. Вони описують ті загальні досягнення студентів у результаті успішного завершення певного циклу навчання.

Таблиця 1.1

Структура кваліфікації для Європейського простору вищої освіти

Цикл	Результат	Вимір, ECTS
1	2	3
Перший	<p>Кваліфікації, які свідчать про завершення першого циклу, присуджуються студентам, які:</p> <ul style="list-style-type: none"> – продемонстрували знання та розуміння в галузі дослідження, що є базовими для подальшої професійної освіти та забезпечені основними навчальними, методичними та дослідними матеріалами в певній сфері; – можуть застосовувати ці знання та розуміння в професійній діяльності, відстоювати та впроваджувати свою думку при розв’язанні певної проблеми в обраній сфері діяльності; – здатні до збору, систематизації, аналізу та інтерпретації даних у сфері діяльності та узгодження їх з соціальними, науковими та етичними проблемами; – можуть доносити інформацію, ідеї, проблеми та рішення до фахівців та нефаківців у обраній сфері діяльності; – розвинули навички, необхідні для подальшого навчання. 	180 – 240 кредитів

Продовження таблиці 1.1

1	2	3
Другий	<p>Кваліфікації, які свідчать про завершення другого циклу, присуджуються студентам, які:</p> <ul style="list-style-type: none"> – продемонстрували знання та розуміння, які розширюють базове знання у сфері дослідження та дають можливість здійснювати інноваційну діяльність; – можуть застосовувати знання та розуміння для розв'язання проблем у невизначеному середовищі у сфері обраної діяльності; – здатні до міждисциплінарного використання набутих знань, формулювання суджень в умовах обмеженої інформації, урахування соціальні та етичні наслідки прийнятих рішень; – можуть робити висновки та пояснювати свої рішення фахівцям та нефхівцям у сфері обраної діяльності; – можуть здійснювати подальшу самоосвіту та саморозвиток. 	90 – 120 кредитів, але як мінімум 60 кредитів на один рівень
Третій	<p>Кваліфікації, які свідчать про завершення третього циклу, присуджуються студентам, які:</p> <ul style="list-style-type: none"> – продемонстрували систематичне розуміння у сфері дослідження, майстерно володіють навичками діяльності та методами дослідження в обраній сфері діяльності; – продемонстрували здатність до генерування ідей, їх проектування та цілісної ефективної реалізації; – зробили внесок у сферу обраної діяльності завдяки оригінальним дослідженням та їх практичній реалізації, частина яких заслуговує національного або міжнародного визнання; – здатні до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових та складних ідей; – можуть спілкуватися з представниками владних структур, провідними фахівцями та експертами у сфері обраної діяльності; – здатні просувати свої доробки в межах академічного чи професійного контексту, які сприятимуть технологічному, соціальному та культурному розвитку суспільства. 	Не визначений

Чому саме був зроблений такий крок у розбудові механізму забезпечення якості вищої освіти? Перш за все тому, що національні системи оцінки якості вищої освіти суттєво відрізняються одна від одної за цілями, завданнями, критеріями, процедурами, ступенем залучення до цього процесу урядових та професійних структур.

По-друге, це мало вказати на необхідність забезпечення наступності навчання і в ланцюжку дошкільна освіта – середня освіта – вища освіта, і в організації професійного навчання протягом усього

життя за різними програмами, але з окресленням навчальних досягнень на певних рівнях.

По-третє, загальне окреслення тих знань, умінь, навичок і досвіду їх практичного застосування, якими повинен володіти випускник вищої школи, дає можливість у межах окремих дисциплін визначити результати навчання, створити раціональну архітектуру навчальних планів підготовки фахівців, забезпечити міждисциплінарне набуття знань, знайти найбільш доцільні форми, методи й засоби професійного та особистісного розвитку. Це забезпечувало як академічну свободу ВНЗ у розв'язанні питань забезпечення якості вищої освіти, так і підвищувало їхню відповідальність за процес професійної підготовки молоді.

По-четверте, визначення загального обсягу навчальних годин по кожному з циклів професійної підготовки створювало основу не тільки для академічного, але й суспільного розуміння (що особливо важливо для роботодавців) рівня отриманих студентами знань та доцільності їх залучення до розв'язання певного кола професійних завдань, а також здатності до подальшого професійного розвитку. У зв'язку з цим зазначимо, що певний час перехід на дворівневу систему вищої освіти призвів до незадоволення роботодавців щодо рівня якості підготовки бакалаврів. Це викликало, як свідчать дослідження Н. Дворнікової, високий рівень безробіття серед випускників-бакалаврів та використання їх на посадах, які не відповідали рівню їхньої кваліфікації [103, с. 12].

По-п'яте, європейська структура кваліфікацій дозволяла перейти до розробки кожною країною національних кваліфікаційних структур, які пов'язані з нею порівняними кредитами ECTS. Однак при цьому були висунуті досить чіткі вимоги щодо визнання національних структур кваліфікацій, а саме: проведення самооцінки з метою гарантування країною якості вищої освіти та міжнародної експертизи рівня забезпечення якості підготовки фахівців за кожним з критеріїв. Тільки за цих умов стає можливим видати випускнику ВНЗ Додаток до диплома, який свідчить про взаємозв'язок між національною та європейською структурою кваліфікацій.

Фактично Бергенська конференція чітко окреслила підґрунтя для реалізації механізму оцінки якості вищої освіти. Це єдина система стандартів, чітке формулювання освітніх цілей та критеріїв оцінки

ступеня їх досягнення, усебічність контролю та зрозуміла система звітності.

Утім загальні досягнення студентів на двох перших циклах навчання в системі вищої освіти все ж таки мали розмитий характер. Тому наступним кроком з деталізації результатів навчання, що впливали на змістовну частину підготовки фахівців та дозволяли певним чином уніфікувати їх підготовку, було встановлення тих ключових знань, які надають можливість особистості розвиватися протягом усього життя у власних інтересах та інтересах усього суспільства. Європейським Парламентом та Радою ЄС 18 грудня 2006 року були прийняті рекомендації щодо ключових знань (компетентностей) протягом усього життя [467].

Визначення ключових компетентностей пов'язувалось з процесами глобалізації, необхідністю переходу до економіки знань, можливістю громадян ЄС вільно спілкуватися між собою. Крім того, звернено увагу, що окреслені ключові знання дадуть можливість більш гнучко пристосовуватись людині до економічних, соціальних, науково-технічних змін та ставати більш конкурентоспроможним на ринку праці. У рекомендаціях визнавалось, що Європейська спільнота потребує збереження та відтворення культурного середовища, моральних цінностей (особливо таких, що пов'язані з відповідальною громадянською позицією, терпимістю, повагою, рівністю) [Там само, с. 10 – 11].

До системи ключових компетентностей були віднесені вісім ключових знань:

- 1) комунікація рідною мовою;
- 2) комунікація іноземною мовою;
- 3) математична компетентність та основні знання в науці та техніці;
- 4) інформаційно-комунікативна компетентність;
- 5) навички самоосвіти;
- 6) соціальна та громадянська компетентність (особистісна, міжособистісна та міжкультурна);
- 7) здатність до інновацій та підприємництва;
- 8) володіння та розуміння культурних цінностей [Там само, с. 13].

Наявність та рівень розвитку в людини ключових компетентностей стає очевидним тільки в процесі отримання професійної освіти та активної професійної діяльності. Проте компетентна комісія, яка

працювала над Рекомендаціями, дійшла висновку про необхідність їх формування, починаючи з періоду дошкільної освіти, поступово розширюючи та ускладнюючі ці ключові компетентності.

На перший погляд, зазначені рекомендації Європейського Парламенту напругу не пов'язані з Болонським процесом. Однак вони є результатом пошуку критеріїв, що характеризують якість вищої освіти. Одним з таких критеріїв є рівень підготовленості абітурієнтів, можливість здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, яка суттєво відрізняється від шкільної.

Для багатьох країн Європи результати підсумкової атестації в середній школі визнаються як вступний іспит до ВНЗ. Тільки на окремі спеціальності (фундаментальні й точні науки, медицина, мистецтво та інші) проводиться додатковий іспит. Проте, як свідчать дані вищої школи Італії, тільки третина студентів, які вступила на перший курс, у відведені терміни закінчують навчання, приблизно до 40% – відраховуються в перший рік, а інші оволодівають навчальною програмою протягом 10 та більше років [426, с. 110].

Посилення вхідного контролю при вступі до вищих навчальних закладів передбачає не тільки виявлення можливостей студентів оволодіти навчальною програмою в установлений термін та відбір найбільш талановитих та здібних випускників шкіл, скільки дослідження їхніх інтересів, здібностей з метою врахування їхніх індивідуальних особливостей при визначенні змісту та організації навчального процесу. Це вказує на необхідність формування та розвитку в молоді ключових компетентностей у період допрофесійної підготовки, а також створення вищою школою різних програм отримання людиною вищої освіти, які забезпечать поступовий професійний та особистісний розвиток протягом усього життя.

Зазначене сприяло перегляду країнами-учасницями Болонського процесу на Лондонській конференції Міністрів вищої освіти 18 травня 2007 року питань щодо мобільності, структури освітніх ступенів, кваліфікаційної структури, організації системи неперервного навчання, забезпечення якості вищої освіти, суспільного контролю навчального процесу.

У Комюніке було відзначено, що у зв'язку з розширенням меж Європейський ринок праці став досить привабливим для працівників різних країн. Тому важливо забезпечити високу якість підготовки та конкурентоспроможність на ринку праці молоді, яка навчається в

європейських університетах. Для цього необхідно залучити всі можливі ресурси, які дозволять реалізувати базові цілі європейського освітнього простору – підготувати студентів для життя як активних громадян демократичного суспільства, для майбутнього кар’єрного та особистісного розвитку; створити й підтримувати націлену на майбутнє базу знань, яка стимулюватиме дослідництво та інноваційну діяльність [479, с. 1].

З метою покращення якості вищої освіти визнавалась необхідність подальшого реформування навчальних планів, що мають відповідати європейській структурі кваліфікації й дадуть можливість випускникам ВНЗ мобільно працевлаштовуватись на теренах ЄС. Відзначалось також, що створення національних структур кваліфікацій просувається досить повільно навіть у країнах, які повністю підтримують необхідність їх розробки та впровадження. З урахуванням рекомендацій Європейського парламенту необхідно відобразити при розробці національних структур кваліфікацій питання організації для громадян навчання протягом усього життя.

Також щодо розв’язання проблем якості вищої освіти розглядалися питання, пов’язані із зовнішнім оцінюванням забезпечення якості навчання університетами. У цьому контексті було визнано ефективність створення Європейського реєстру агенцій, які проводять зовнішнє оцінювання та надають суспільству об’єктивну інформацію про рівень якості професійної підготовки в різних університетах та країнах. Важливість такої інформації для суспільства зумовлена насамперед тим, що „вища освіта повинна відіграти значну роль у соціальній згуртованості, зменшенні нерівності та загальному зростанню рівня знань у суспільстві” [479, с. 5]. Політика у сфері вищої освіти має бути спрямована на створення умов максимального розвитку потенціалу людини в період отримання професії для її особистого розвитку, внеску в розвиток життєздатного та демократичного суспільства, що засноване на знаннях. Тому, наголошено в Комюніке, необхідно створити умови отримання вищої освіти студентами незалежно від їхнього соціально-економічного статусу. Останнє стає можливим тільки за рахунок створення більш гнучких шляхів отримання вищої освіти в системі неперервного навчання та визначення чітких кваліфікаційних результатів програм індивідуального професійного розвитку.

Напряму діяльності різних освітніх організацій Європейського Союзу на формування системи навчання протягом усього життя, розробки індивідуальних програм отримання вищої освіти з метою її доступності та гнучкості дав змогу розробити детальний опис рівнів Європейської рамки кваліфікації. Європейська рамка кваліфікації (ЄРК) була рекомендована Європарламентом та Радою Європи до впровадження в систему освіти країн ЄС на засіданні 23 квітня 2008 року [468]. Фактично рекомендації ЄП та РЄ були розроблені спільно з організаціями, які працюють у межах Болонського проекту і ставили своєю метою створити „довідкову структуру, що дозволить узгоджувати різні системи кваліфікацій та їх рівні для загальної та вищої освіти, а також усієї системи професійної освіти” [Там само, с. 2].

Таблиця 1.2

Дискрептори, що характеризують рівні Європейської рамки кваліфікації (ЄРК)*

Рівні	Результати навчання, які відповідають кваліфікаціям на кожному з рівнів у будь-якій системі кваліфікації		
	Знання	Навички	Компетентність
1	2	3	4
	У контексті ЄРК під знанням розуміють теоретичні знання та/або фактологічні знання	У контексті ЄРК навички описуються як когнітивні (зокрема з використанням логічного, інтуїтивного та креативного мислення) та практичного (зокрема ручна спритність та використання методів, матеріалів та інструментів)	У контексті ЄРК компетентність розглядається як відповідальність та автономію
Рівень 1	Базові загальні знання	Базові вміння, необхідні для виконання простих завдань	Здійснення роботи або навчання під прямим наглядом у структурованому контексті
Рівень 2	Базові фактологічні знання в будь-якій галузі навчання або сфері роботи	Базові когнітивні та практичні вміння, необхідні для використання відповідної інформації для виконання завдань та розв'язання типових проблем з використанням простих правил та засобів	Здійснення роботи або навчання під наглядом з елементами певної автономії

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4
Рівень 3	Знання фактів, принципів, процесів та загальних понять у галузі роботи або навчання	Низка когнітивних та практичних умінь, що необхідні для виконання завдань та вирішення проблем шляхом відбору та застосування базових методів, засобів, матеріалів та інформації	Брати відповідальність за виконання завдань роботи або навчання, адаптувати власну поведінку або обставини у вирішенні проблем
Рівень 4	Фактичні та теоретичні знання в широкому контексті в галузі роботи та навчання	Низка когнітивних та практичних умінь, що необхідні для вироблення рішень специфічних проблем у сфері роботи або навчання	Здійснення самоменеджменту в межах інструкції роботи або навчання, які є постійними або можуть змінюватись; вести нагляд за типовими роботами інших, брати відповідальність за оцінювання та покращення роботи або навчання
Рівень 5	Значні спеціалізовані, фактологічні та теоретичні знання в галузі роботи або навчання, а також обізнаність у межах власного знання	Низка значних когнітивних та практичних умінь, що необхідні для розвитку креативних рішень щодо абстрактних проблем	Керувати та контролювати в контексті роботи та навчання в умовах непередбачуваних змін; здійснювати оцінку та розвиток свого успіху та успіху інших
Рівень 6	Глибокі знання в галузі роботи або навчання, що включають критичне усвідомлення теорії та принципів	Глибокі знання, що демонструють майстерність та інновації, що необхідні для розв'язання складних та непередбачуваних проблем у галузі спеціалізованого знання або роботи	Керувати комплексом технічних та професійних дій та проектів. Брати відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваній роботі або навчанні; брати відповідальність за управління професійним розвитком особистостей та груп
Рівень 7	Високоспеціалізоване знання, що знаходиться в передовій галузі знань, у роботі або навчанні як основа оригінального мислення та/або дослідження; критичне усвідомлення проблем	Спеціалізовані вміння вирішення проблем, що необхідні для дослідження та/або інновацій для розвитку нових знань та процедур з різних галузей	Управляти та трансформувати роботу або навчання у складних, непередбачуваних контекстах, що потребують нових стратегічних підходів; брати відповідальність за внесок у професійне

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4
	у галузі та на перетині різних галузей		знання та практику та/або контроль стратегічних досягнень та професійного розвитку команд
Рівень 8	Знання в найбільш передових галузях роботи або навчання та на перетині різних галузей	Найбільш передові та спеціалізовані вміння та технології, що включають синтез оцінювання, необхідний для вирішення критичних проблем у галузі дослідження та/або інновацій та розширення кордонів переосмислення та перевизначення існуючого знання та професійної діяльності	Демонструвати сталий авторитет, інновації, науковість і професійну інтеграцію та стали відданість розвитку нових ідей та процесів у професійній діяльності та навчанні, що включає дослідницьку діяльність

Наведений у таблиці 1.2 опис знань, навичок та компетентності, які відповідають певним рівням, пов'язаний з циклами вищої освіти та відображає розвиток ключових взаємозалежних компетентностей, які знаходять утілення в основні аспекти й сфери діяльності людини.

У документі відзначалось, що впровадження ЄРК не ставить своєю метою заміну національних систем кваліфікацій та чітке визначення компетентностей або знань людини. Проте дає можливість забезпечити взаємозв'язок між різними рівнями освіти в кожній країні та між країнами-членами ЄС, створити систему неперервної освіти, збагатити національні структури кваліфікацій з урахуванням законодавства та практики вищої освіти країн.

Важливим аспектом рекомендацій було надання визначень, які до того часу мали неоднозначне трактування, а саме: кваліфікація, національна система кваліфікацій, національна структура кваліфікацій, сектор (*у нашому розумінні галузь професійної діяльності*), міжнародна секторальна організація, результати навчальної діяльності, знання, навички, компетентність.

Однак найбільшим значущим результатом прийняття Рекомендацій стосовно забезпечення якості вищої освіти було визначення

принципів забезпечення якості з метою посилення відповідальності та вдосконалення систем професійної підготовки. До таких принципів було віднесено:

„Політичні заходи й процедури щодо забезпечення якості повинні стосуватися всіх рівнів систем освіти та підготовки.

Забезпечення якості повинно стати невід’ємним складником внутрішньої системи управління інститутами освіти та професійної підготовки.

Дії із забезпечення якості повинні включати здійснення постійної оцінки освітніх інститутів та програм зовнішніми органами та агенціями оцінки й моніторингу.

Діяльність зовнішніх органів та агенцій, які здійснюють процедури оцінки та моніторингу з метою забезпечення якості освіти, повинна стати предметом постійних оглядів.

Діяльність із забезпечення якості повинна включати такі параметри, як: вхідні дані, процес та результат, приділяючи підвищену увагу результатам навчання.

Система забезпечення якості повинна включати такі елементи:

- ясні й досяжні цілі, чіткі та вимірюванні стандарти;
- практичні рекомендації щодо виконання процедур, спрямованих на забезпечення якості, розроблені за участю всіх зацікавлених сторін;
- ресурси, необхідні для реалізації заходів із забезпечення якості;
- узгоджені методи оцінки якості, які дозволяють об’єднувати самооцінку та зовнішню оцінку;
- розвинуті механізми зворотного зв’язку та методики вдосконалення процедур оцінки;
- широка доступність / відкритість результатів оцінки якості.

Ініціативи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях повинні бути узгоджені з метою досягнення повноти, послідовності, синергетичності та систематичності аналізу.

При забезпеченні якості необхідно встановити взаємодію всіх рівнів освіти та підготовки, залучаючи в цей процес представників усіх зацікавлених сторін і всередині однієї країни члена ЄС, і між країнами Спільноти.

Рекомендації щодо забезпечення якості, розроблені та діють для всіх країн Спільноти, можуть сприяти подальшому розвитку методів оцінки якості та взаємному обміну досвідом” [468, с. 7].

Означені принципи разом із „Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти”, а також розробленою Європейською рамкою кваліфікацій створюють цілісну систему, яка, з урахуванням національних особливостей кожної країни-учасниці Болонського процесу, може служити основою для розробки детальних шляхів з управління якістю підготовки фахівців.

Проте, як було відзначено в Будапешт-Віденській декларації 12 березня 2010 року, не всі країни позитивно сприймають нововведення в галузі вищої освіти [449]. Міністри, відповідальні за вищу освіту, констатували, що для ефективного реформування необхідно розуміння цілей, завдань та методів цього процесу всіма зацікавленими особами. У Декларації зазначено, що університети, викладачі, студенти та роботодавці відчули певний тиск, зменшення академічних свобод разом із збільшенням відповідальності за наслідки своєї діяльності з підготовки фахівців. Розуміючи необхідність сприятливого ставлення для розбудови Європейського простору вищої освіти, керівні та консультативні органи Болонської групи, які займаються цими питаннями, протягом двох років зобов’язані провести роботу з максимального дослідження тих національних та інституційних особливостей, що гальмують чи не уможлиблюють упровадження системи забезпечення якості вищої освіти.

Останнє свідчить, що проголошене на конференції (*яка була ювілейною – 10-та річниця – для Болонського процесу*) створення Європейського простору вищої освіти є тільки формальним. Мета Болонського процесу – інтеграція всіх європейських стандартів якості у вищій освіті за рахунок розробки порівняних методів та критеріїв для оцінки якості підготовки фахівців – досягнута не повною мірою. На думку С. Андрейчука, „механізми і способи підвищення якості – це проблема значною мірою внутрівузівська, однак напрями їх розвитку не визначено на рівні Болонського процесу. Окреслено тільки необхідність розробки спільних зрозумілих критеріїв оцінювання якості. У подальшому роботу в цьому напрямі має здійснювати саме вищий навчальний заклад. Це пов’язано з тим, що рівень

автономії ВНЗ країн, що входять до Ради Європи, значно вищий, ніж рівень автономії українських ВНЗ. У зв'язку з цим якість навчання сьогодні для вищого навчального закладу стає головним чинником” [13, с. 141].

Тому вважаємо необхідним розглянути процес забезпечення якості освіти в країнах Європи з тим, щоб визначити і негативні аспекти впровадження уніфікованих механізмів забезпечення якості, і виявити позитивні моменти, які потрібно застосовувати в практиці діяльності українських ВНЗ, що беруть участь у Болонському процесі.

У країнах Європи останнє десятиріччя ведеться активне співробітництво у сфері створення й розвитку єдиних стандартів і критеріїв оцінки якості вищої освіти на підставі загального розуміння результатів навчання й компетентностей, які отримують випускники вищих навчальних закладів. К. Юрген зауважує, що визначення якості, сформульоване в Болонській декларації та Празькому комюніке, недостатньо повне, оскільки тільки „перераховані підряд усі завдання та механізми, проте не виділені чітко головні цілі та методи їх досягнення” [437].

Нагадаємо, що в Болонській декларації та Празькому комюніке результатом якісної вищої освіти стає досягнення трьох цілей. Перша – академічна якість, яка містить майстерність у сфері діяльності, викладанні та поширенні знань, а також внеску в розвиток іншої особистості. Друга мета пов'язана із здатністю випускників знаходити роботу на міжнародному ринку праці протягом усього життя. Реалізація третьої мети забезпечує просторову, часову й програмну мобільність та особисту гнучкість, тобто дає можливість випускнику ВНЗ незалежно від часу та місця знаходження постійно підвищувати свою кваліфікацію або змінювати напрям діяльності.

У зв'язку з цим потребують свого розв'язання питання якості результатів навчання та якості навчальних програм. При цьому необхідно враховувати, що саме поняття якості вищої освіти для різних споживачів результатів освітнього процесу (студентів, викладачів, керівників освіти, роботодавців, батьків) є досить відносним. Проте їхня участь у обговоренні якості результатів навчання є необхідною задля знаходження єдиних підходів щодо створення системи якості

підготовки фахівців та механізмів її забезпечення, оскільки необхідно підтримувати рівновагу між академічними дослідженнями, новими концепціями та можливістю працевлаштування.

Разом з тим К. Юнгер відзначає, що власне конфлікту між чистою наукою та затребуваністю на ринку праці не існує, тому що цей ринок потребує особистості, здатної до „інновацій та творчого керівництва, систематичного структурування, усвідомлення мети та потреб взаємодії, навичок організації діяльності в громадянському та демократичному суспільстві” [437]. Тому проблему якості вищої освіти потрібно, на думку німецького дослідника, розглядати не як глобально-філософську, а як практичну, пов’язану з розробкою та реалізацією адекватних навчальних програм та дидактикою.

Говорячи про результати вищої освіти як один з головних параметрів її якості, зазначимо, що в цьому питанні зарубіжна педагогічна думка спирається на три основні підходи: об’єктивістський, релятивістський та концепцію розвитку [445]. Перший підхід проводить аналіз якості вищої освіти і на підставі вхідних параметрів освітньої системи університету (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому етапі навчання тощо), і вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості їхньої подальшої освіти, працевлаштування тощо). Релятивістський підхід спирається не на критерії, а на досягнення цілей навчання. При оцінюванні якості освіти констатується, наскільки рівень навчальних досягнень наблизився до планованого 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 розглядається творча пізнавальна активність студентів, рівень сформованих у них компетентностей.

Надаючи визначення якості вищої освіти, D. Westerheijden, який стоїть на релятивістських підходах, вважає, що це багатобічне поняття, тому його вимірювання повинно здійснюватись відносно досягнення багатьох цілей, які стоять перед кожним з учасників освітнього процесу [484].

Такі дослідники, як Brennan, Williams, Harris, McNamara також

уважають, що якість вищої освіти – це багатоаспектна категорія. Проте ці науковці як прихильники об'єктивістського підходу при оцінюванні якості вищої освіти пропонують спиратися на реальні факти та явища діяльності конкретних навчальних закладів, включати контроль за дотриманням системи стандартів, відстежувати зміни й нововведення [455, с. 300].

Близької позиції дотримується й Р. Jacobsson, який при визначенні якості вищої освіти виділяє такі її параметри, як: якість абітурієнтів, якість процесу навчання, якість іспитів, якість та рівень фінансування навчального закладу тощо [461].

Harvey та Green у своєму розумінні якості вищої освіти підтримують концепцію розвитку й розглядають 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 в розвитку нових знань [457, с. 25].

Зазначимо, що на сучасному етапі під впливом розвитку суспільства, економіки й науки виник компетентнісний підхід у розумінні якості вищої освіти, що відображає прагнення учасників освітнього процесу підвищити його ефективність при збереженні фундаментальності результатів. Тому розуміння якості вищої освіти в останні роки в зарубіжній педагогічній науці фактично поєднує компетентнісний підхід та концепцію розвитку. Це дозволяє сформулювати вимоги до якості вищої освіти, що задовольняють сучасним цілям професійної освіти, а також вимогам суспільства, особистості й ринку праці.

Названі методологічні концепції по-різному використовуються в Європейських країнах при визначенні результатів освіти, які є основою формування навчальних програм та пошуку механізмів забезпечення якості вищої освіти. У зв'язку з цим уважаємо доречним навести вислів К. Юнгера, що в розв'язанні питання про якість вищої освіти необхідно дотримуватись послідовності таких дій: „існування певного рівня якості, прагнення до його підвищення, розробка його концепції, реалізація заходів забезпечення якості, контроль якості, а потім повторення цієї послідовності з урахуванням накопиченого

досвіду з метою подальшого підвищення якості” [437]. Тобто проблему забезпечення та підвищення якості підготовки фахівців необхідно починати з визначення результатів вищої освіти, що стануть критеріями ефективності цього процесу, наприклад, у Великобританії при визначенні результатів вищої освіти спираються на компетентнісний підхід, намагаючись отримати образ фахівця, у якому інтегровано знання (когнітивні компетентності), навички (функціональні компетентності), уявлення (особистісні компетентності), цінності (етичні компетентності) та метакомпетентності [191].

В інтегрованій моделі професійної компетентності її когнітивний складник охоплює знання, отримані в процесі навчання або в процесі індивідуального досвіду чи саморозвитку, та передбачають розуміння особистістю природи цих знань. Функціональні компетентності містять характеристики того, що випускник ВНЗ може зробити та здатен продемонструвати у визначеній професійній галузі. Особистісні компетентності, які часто називають поведінковими, визначаються відносно стійких характеристик особистості майбутнього фахівця й пов’язані з ефективним та якісним виконання професійної діяльності. Етичні компетентності, призначені для визначення тих сформованих особистісних та професійних цінностей, які пов’язані зі здатністю випускника приймати рішення в життєвих та професійних ситуаціях. Метакомпетентності характеризують здатність особистості долати невпевненість, сприймати зауваження керівників та робити правильні висновки з критичних зауважень керівництва чи колег.

В інтегрованій моделі, як зауважують В. Звонников та М. Челишкова, важливим є те, що надані функціональні характеристики якості базових знань та результатів навчання [191]. Це можливо продемонструвати на створеній у Великобританії системі визначення якості результатів навчання вчителів, детально досліджену російським науковцем Д. Сабіровою [327]. Під час дослідження було виявлено, що головною метою системи британської педагогічної освіти є визначення пріоритетних напрямів підвищення якості. Якість підготовки педагогів пов’язується з якістю їхніх професійних компетентностей та набуттям і розвитком практичного досвіду. Важливо відзначити, що у Великобританії, виходячи з ролі педагога в

розвитку суспільства, процес професійної неперервної підготовки вчителів знаходиться під державним контролем: контролем з боку Державного департаменту освіти й зайнятості, Управлінням по стандартам в освіті та Агенцією з підтримки вчителів. Під керівництвом цих організацій було розроблено 42 стандарти, які відображають прогнозовані результати навчання, еталони професійної діяльності, вимоги до навчальних закладів, які здійснюють підготовку та перепідготовку педагогів за різними програмами. Усі навчальні програми ступеневої неперервної освіти педагогів стандартизовані та знаходяться під пильним наглядом місцевих органів освіти, що пов'язано з необхідністю задовольняти потреби шкіл, відповідати довгостроковим програмам їхнього розвитку, урахувати останні досягнення педагогічної науки та реальні показники навчальної діяльності учнів. При цьому значну увагу приділено в навчальних програмах забезпеченню якості розвитку індивідуально-неповторної особистості вчителя, його можливості розв'язувати не тільки навчально-педагогічні завдання, але й інші проблеми школи та особистого життя.

Дуже близький підхід зроблено щодо підготовки лікарів Великобританії, яка базується на моделі концентричних кілець R. Harden. Зазначена модель покладена з 2002 року в основу вимог до лікарів та стоматологів цієї країни. На відміну від сертифікованих програм підготовки педагогів, як зазначає М. Мруга, модель не встановлює вимог до методів викладання та навчання, але визначає вимоги до лікаря на випускному етапі з медичної школи, прямо визначаючи зміст та методи оцінювання [247, с. 72].

Власне дослідження моделі R. Harden свідчить, що наслідком її реалізації є компетентний та рефлексивний фахівець, який володіє професійними компетентностями та може їх продемонструвати (технічний рівень); здатен застосувати інтелектуальні, емоційні, аналітичні та творчі здібності й властивості (рівень професіоналізму); прагне до розвитку й самовдосконалення (рівень видатної людини) [457]. Якщо технічний рівень можливо набути в процес отримання ОКР „бакалавр”, то рівні професіонала й видатної людини потребують серйозної післядипломної освіти, постійного підвищення кваліфікації та наукового пошуку в професійній діяльності лікаря.

Отже, знову ми можемо спостерігати реалізацію принципів неперервної освіти, формування галузевого підходу до визначення результатів навчання та їх оцінювання. Хоча участь держави в цьому процесі майже формальна, проте роль вищих навчальних закладів, які готують лікарів, та Головної медичної ради Великої Британії (GMC) досить висока. Утім в обох описаних нами прикладах ми можемо спостерігати так званий британський „функціональний підхід” до визначення результатів підготовки фахівців.

Трохи інший підхід спостерігається відносно інженерної освіти Великої Британії. У країні існує неурядовий професійний центр, який займається питанням акредитації освітніх програм підготовки інженерів та сертифікацією фахівців – ECUK [452], що діє в межах загальних підходів до якості підготовки інженерів Федерації Європейських Національних Асоціацій інженерів (FEANI) [453]. За стандартами FEANI мінімальний складник інженерної освіти (B + 3U), де B – високий рівень середньої освіти, що підтверджується одним чи кількома сертифікатами, 3U – це три роки набуття теоретичних знань у вищому навчальному закладу, яке офіційно визнане FEANI. Мінімальний складник інженерного досвіду – 2E, де E – один рік інженерного досвіду. Отже, базова формула інженерної підготовки:

$$C = B + 3U + 2E$$

Проте основна формула інженерної підготовки потребує реалізації одного з трьох маршрутів – ще двох років теоретичної підготовки, або двох років практики на виробництві, або двох років інженерного досвіду в спеціалізованій організації. Крім того, Федерацією сформовано вимоги до професійних інженерів, які містять ключові, професійні та особистісні компетентності.

Як бачимо, у цьому прикладі при визначенні результатів освіти та формуванні навчальних програм підготовки інженерів значний вплив мають загальноєвропейські підходи неурядової професійної організації, якою розроблені критерії фахової підготовки інженерів та створено систему їхньої ступеневої освіти.

Щодо визначення результатів професійної підготовки та формування навчальних програм у Великобританії ми має справу з трьома можливими варіантами – державним регулюванням, домінуванням

національних професійних асоціацій або провідною роллю професійних міжнародних організацій.

Такі підходи властиві країнам Європи, у яких система управління якістю вищої освіти спрямована в напрямі самооцінки діяльності університетів: якості освітніх програм, якості викладання, навчання, управління; оприлюднення інформації про рівень підготовки фахівців та різноманітну діяльність університетів з обговорення цих проблем з усіма зацікавленими сторонами. До такої форми управління якістю вищої освіти останнім часом звертаються Швеція, Норвегія, Фінляндія, Данія. У цих країнах державні органи зосереджуються на забезпеченні окремих складників якості вищої освіти – навчальних програм, розробці інфраструктури ВНЗ, формуванні вимог до викладацького складу університетів тощо [367].

Інший підхід застосовано у Франції та Німеччині, де домінує державна система оцінки якості вищої освіти й держава активно бере участь у цій процедурі завдяки ліцензуванню, державної акредитації, розподілу фінансових ресурсів та здійсненню загального впливу на університети.

У цих країнах підготовка фахівця базується і на індивідуальному розвитку особистості, і на колективному спрямуванні його компетентностей, що дозволяє фахівцеві ефективно працювати в колективі. При цьому в німецькому варіанті простежується спрямованість на розвиток у студентів досвіду застосування когнітивних знань та навичок, а також формування таких особистісних компетентностей, які дозволяють здійснювати пошук, аналіз та оцінку можливих шляхів саморозвитку, самостійному формуванню особистого, професійного та суспільного життя [191].

На підставі названих результатів навчання здійснюється формування навчальних програм: у Франції – Національною радою з навчальних програм (CNP), у Німеччині – Національною акредитаційною радою, які функціонують за активної участі профільних міністерств та відомств, а також неурядових професійних організацій. На сучасному етапі у Франції та Німеччині відбуваються системні зміни, спрямовані на децентралізацію управління вищою освітою, наданням ВНЗ значної академічної свободи, насамперед у питаннях вибору й змісту навчальних та наукових програм. Проте

якість, відповідність програм рівню дипломів є предметом контролю з боку держави [262].

Країни Східної Європи у формуванні підходів до якості вищої освіти також поділені на дві групи. В Естонії, Чехії, Латвії превалює державне регулювання, яке приділяє значну увагу оцінці якості програм, кваліфікації викладачів, рівню знань студентів, ефективності навчального процесу та діяльності ВНЗ загалом. В інших країнах, таких як Словенія, Хорватія, Польща, Угорщина – роль ВНЗ в оцінці якості освіти та розробці механізмів її забезпечення досить значна [367].

Отже, при визначенні результатів підготовки фахівців формується якість результатів навчання у вищій школі, що відображено в змістовному наповненні навчальних програм. Відносно кожної країни ЄС та конкретної сфери професійної діяльності різною мірою проявляється участь держави та професійних асоціацій. Тому в процесі зовнішнього оцінювання рівня якості підготовки фахівців тим чи тим університетом постає завдання перш за все порівняти якісні характеристики навчальних програм і те, наскільки кожен конкретний ВНЗ сформував власні стандарти та критерії якості, розробив концепцію її покращення. Це не означає, на думку К. Юргена, відмову від спроб порівняти результати навчання та академічні програми різних країн Європи, а призводить до необхідності звертати увагу на набуття студентами ключових компетентностей і реалізацією вищим навчальним закладом механізму забезпечення якості [437].

Говорячи про забезпечення якості вищої освіти, зазначимо, що цей процес помилково зводять до питань акредитації. Проте акредитація – це тільки зовнішній елемент підтримання надійної роботи ВНЗ щодо студентів, роботодавців та держави як джерела фінансування. Тобто акредитація – це тільки інструмент управління якістю програм підготовки фахівців за конкретним фахом.

З погляду зарубіжної педагогіки, забезпечення якості є „створення адекватної системи поширення знань та прагнення до якості шляхом організації інформаційного забезпечення, зв’язків та консультування” [437]. Однак на практиці під забезпеченням якості розуміється сукупність механізмів та інструментів. Такий помилковий погляд призводить до виключення з алгоритму забезпечення якості

розробки концепції. При цьому контроль, яким закінчується алгоритм забезпечення якості, стає простою констатацією досягнення студентами певних результатів навчання. Тоді як його головне призначення – на підставі існуючої концепції коригувати діяльність усього навчального закладу в напрямі створення особливої „культури якості”.

Завдяки цьому стає можливим наповнити необхідним сенсом діяльність усіх відповідальних за процес забезпечення якості осіб, оскільки саме вони повинні займатися визначенням головних проблем якісної підготовки фахівців, знаходити шляхи їх розв’язання на окремих напрямках та загалом по навчальному закладу, розробляти критерії оцінки діяльності студентів, обирати методи оцінки діяльності викладачів, покращувати контакти з абітурієнтами, батьками, роботодавцями, оптимізувати фінансування діяльності ВНЗ та ін. [311]. Проте всі ці питання зводяться до ресурсів, процесів та результатів, які мають відповідати створеній у ВНЗ концепції якості [305].

Якщо досліджувати діяльність різних країн Європи в цьому напрямі, то стає очевидним, що в питаннях забезпечення якості підготовки фахівців відбувається певна зміна акцентів з розв’язання адміністративно-організаційних питань контролю якості на всебічне педагогічне забезпечення якості підготовки фахівців. Ідеться про суттєве оновлення змісту програм, їхню стандартизацію, введення системи неперервної та додаткової освіти, освітніх кредитів, сучасних освітніх технологій, моніторингу якості освіти.

Сьогодні європейська система забезпечення якості вищої освіти охоплює такі аспекти, як:

- наявність науково-педагогічних кадрів відповідного рівня кваліфікації, а також фінансових, матеріальних, інформаційних, навчально-методичних та інших ресурсів;
- вироблення чітких вимог до контингенту студентів та їхня практична реалізація під час прийому (конкурсного відбору) на навчання;
- організація навчального процесу, адекватна сучасним тенденціям розвитку національної й світової вищої школи та рівню розвитку суспільства й економіки;
- визначення умов та параметрів системи атестації студентів;

- розроблення та реалізація освітніх технологій;
- контроль освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях – вищого навчального закладу, держави й на міжнародному рівні [122].

Так, у Франції проведена радикальна перебудова змісту освіти, головною метою якої стала міждисциплінарність, яка дозволяє студентам оволодівати цілим комплексом знань у різних галузях виробництва та науки. Відбулася реорганізація структурних підрозділів багатьох університетів у напрямках створення на базі кількох вузькопрофільних кафедр міждисциплінарних підрозділів – навчально-дослідних одиниць (Unité de Formation et de Recherche) [262, с. 15]. При цьому змістовний складник реформування університетів, оцінка ефективності педагогічної, управлінської, соціальної діяльності забезпечується завдяки укладанню контрактів між ВНЗ та державою.

Як зазначає британський експерт у галузі якості освіти Д. Хокер, більшість університетів намагаються встановити рівноправне партнерство між ВНЗ, викладачами, студентами, родинами студентів та громадськими організаціями, що сприяє створенню творчої атмосфери, стимулює пізнавальну діяльність студентів, поєднує зусилля всіх учасників освітнього процесу [414].

Дослідження Г. Шабанова свідчать, що загальною тенденцією у сфері діяльності із забезпечення якості в різних країнах стає пристосування навчання „до можливостей та здібностей особистості, формування сучасного змісту освіти, застосування ефективних технологій та активних методів навчання, які дозволяють створювати у ВНЗ комфортне розвивальне освітнє середовище” [426].

Значну увагу приділено кваліфікації професорсько-викладацького складу, оскільки педагог вищої школи перестав бути єдиним джерелом знань і повинен управляти діяльністю студентів у їхній роботі з різними джерелами навчальної інформації. Як зазначають Е. Ханушек та Л. Во Яманн, існує значна кількість даних про те, що кваліфікація педагога є ключовою умовою успіху студентів. Проте характеристики „гарного викладача” на сучасному етапі описані досить розмито й досить різняться на рівні окремих країн та навчальних закладів, що унеможливує законодавче або нормативне регулювання відповідних вимог. Однак і створення системи простих

вимог до відповідної кваліфікації викладача стає додатковим поштовхом для більш адекватного формування професорсько-викладацького складу [456]. Так, у Швеції введена нова кваліфікація, яка передбачає володіння педагогом вищої школи спеціальних знань і навичок, які дозволяють ефективно вести викладацьку діяльність з урахуванням різного віку та попередньої освітньої підготовки студентів.

Однак важливою тенденцією є створення в європейських вищих навчальних закладах механізмів оцінки якості освіти, які мають певні національні та регіональні особливості. Незважаючи на ці відмінності в усіх країнах Європи, офіційно визнаною метою оцінки якості вищої освіти є її підтримка на рівні визначених стандартів або покращення.

У зв'язку з цим вважаємо доцільним розглянути питання акредитації як інструмента оцінки якості університетів (інституційна) та їхніх програм (професійна). Саме акредитація розглядається як засіб порівняння систем вищої освіти різних країн. У кожній країні Європи створені власні схеми забезпечення якості які, з одного боку, є уособленими формами оцінки якості вищої освіти, з іншого, – на практиці ця процедура часто інтегрована в заходи щодо забезпечення якості. Саме з метою розвитку процесу зіставлення був створений у Європі акредитаційний консорціум (ЕСА), який висунув основні принципи діяльності національних акредитаційних структур, а саме:

- 1) незалежність від держави та вищих навчальних закладів і залучення зовнішніх експертів;
- 2) первинна оцінка проводиться самими ВНЗ;
- 3) зовнішня оцінка містить дослідження діяльності університету на місці та спільну експертизу;
- 4) оприлюднення звітів [259].

На підставі цих принципів національні організації формують власні принципи та критерії, визначають напрями оцінок різних аспектів якості вищої освіти. Цікавим з цього погляду є робота британської структури The Open University Validation Services (OUVS), яка займається акредитацією навчальних закладів та ратифікацією (валідацією) навчальних програм, зокрема й за межами Великобританії [305].

OUVS проводить такий вид оцінок (*що вважаємо важливим аспектом у контексті нашого дослідження*):

- діагностичну, яка визначає здатність та готовність до реалізації навчальних програм, а також потенційних проблем навчання (інтерв'ю, тести);

- формувальну, що досліджує елементи зворотного зв'язку як частини навчального процесу (завдання, реферати, робочі зошити, семінари);

- підсумкову, яка оцінює досягнення чи недоліки відносно навчального процесу (усні та письмові іспити, проекти).

Основними принципами оцінок OUVS є:

- оцінки повинні бути відкритими, справедливими, обґрунтованими та достовірними;

- оцінки повинні бути адресними по відношенню до результатів процесу навчання;

- критерії, за якими проводяться оцінки, повинні бути зрозумілими для всіх;

- академічні оцінки по можливості мають бути колективними;

- результати не є предметом обговорення поза межами організації, діяльність якої оцінюється;

- результати регулярно підлягають переоцінці.

Навчальні заклади, які залучають до акредитації OUVS, прагнуть отримати інформацію про стан тих ресурсів, завдяки яким реалізуються навчальні програми; відповідності процедур власної системи гарантій якості освітнім стандартам та дотримання прав студентів. Як бачимо, напрями діяльності OUVS передбачають у вищому навчальному закладі наявність систематичного моніторингу всіх аспектів підготовки фахівців.

У зв'язку з тим, що в багатьох країнах Європи результати підготовки фахівців за певними напрямками визначаються спільно або при домінуванні неурядових професійних організацій, то існування й діяльність вузькоспеціалізованих організацій, які займаються акредитацією навчальних програм або навчальних курсів, є природним. Прикладами таких організацій є Асоціація розвитку університетських шкіл бізнесу (AAC&B), Інженерно-технічна акредитаційна рада (ABET) [259], Акредитаційна агенція освітніх програм у галузі тех-

ніки, інформатики, природничих наук та математики (ASIN) [305] та ін.

Однак головною проблемою оцінки якості вищої освіти стає визнання результатів підготовки фахівців. З одного боку, це визнання пов'язане з тим, що ринок праці, роботодавці, приймаючи випускника, підтверджують відповідність отриманого ним рівня знань вимогам ефективної роботи в певній сфері діяльності. Проте постає питання: наскільки кваліфікації, отримані в одній країні, аналогічні кваліфікаціям, що може здобути студент в іншій країні.

Тому міждержавне визнання результатів та якості навчання для європейських країн має політичне значення, про вказується в усіх офіційних документах Болонського процесу. Важливу роль у визнанні отриманої кваліфікації відіграє сьогодні стандартизований Додаток до диплома, у якому викладені всі дані про зміст навчальної програми, а система залікових одиниць (ECTS) стає інструментом кількісної оцінки змісту програм, обліку й визнання набутих знань та їх рівня.

Безумовно, що не може бути ідентичних програм, тому досить важливо забезпечити міжнародну довіру. І в цьому контексті наявність загальних європейських організацій, які займають акредитацією – Європейської мережі щодо забезпечення якості (ENQA), Європейської мережі державних інформаційних центрів з академічної мобільності й визнання (ENIC/NARIC) та інших, є доречною.

Також необхідним кроком у взаємному визнанні країнами Європи є узгодження національних систем кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій та фактичним упровадженням у 2012 році в країнах-учасниках Болонського процесу ЄПК. Після цього національні дипломи будуть містити чітке посилання на референтний рівень Європейської кваліфікаційної системи, який засвідчить, що студент знає, розуміє й що здатен робити.

Уважаємо необхідним навести також основні проблеми, пов'язані з упровадження основних принципів Болонської системи в європейських країнах [35; 179; 474; 477; 483]. Як уже було відзначено, значні проблеми виникли з упровадженням двоступеневої вищої освіти, системою залікових кредитів ECTS, розробкою систем оцінки якості, мобільністю студентів та випускників, а також доступністю освіти в різних країнах.

І до сьогодні кожна з країн має власне розуміння терміну та змісту підготовки бакалаврів, магістрів та докторів. Разом з цим виявився низький рівень освіти багатьох країн-учасниць, неможливість за 3 – 3,5 роки підготувати бакалавра, здатного до інноваційної та дослідної діяльності. Це призвело до несприйняття роботодавцями як потенційних працівників випускників, які отримали диплом бакалавра, і як наслідок, – значного безробіття молоді.

Крім того, невирішеним залишається питання мобільності студентів, яке розглядається як ключове при створенні єдиної системи якості. Для студентів, які є громадянами країн Європи з невисоким рівнем соціально-економічного розвитку, кредитна система стає перепусткою до отримання більш якісної освіти. Проте такі студенти стають майбутніми конкурентами на ринку праці для громадян тих країн, у яких вони навчаються, оскільки згодні на більш не вигідні умови праці (що приваблює підприємців). Також ці студенти завдяки системі залікових одиниць можуть потрапити у вищі навчальні заклади, у які вони раніше не могли б вступити внаслідок більш низького рівня знань, що викликає природний протест у викладачів університетів з високими показниками освітньої діяльності.

Зазначене призвело до підняття вартості навчання в провідних університетах Європи, а також відмовою значної їх кількості від участі в Болонському процесі (наприклад, Паризький університет). Оскільки імідж цих ВНЗ у підготовці фахівців безперечний, то випускники цих університетів не мають значних проблем (крім тих, що викликані кризовими явищами) у працевлаштуванні. Тому уряди деяких європейських країн завдяки механізмам фінансування намагаються вплинути на впровадження загальноєвропейської системи якості, що свідчить про політичний контекст створення загальноєвропейського простору вищої освіти.

Найбільшу складність викликає реформування системи вищої освіти Італії, оскільки з'ясувалось, що фактично рівень середньої освіти італійських шкіл не забезпечує потрібного рівня абітурієнтів, здатних навчатися за новою системою. При цьому управлінський тиск, які відчували на собі викладачі університетів Італії, не дає їм змоги творчо піднятися до нововведень. Так, професор С. Гадзюніо в інтерв'ю зауважив, що „університетське поле – це робота твор-

ча, результати якої не тільки залежать від організаційних здібностей, але й від творчих зусиль” [143, с. 51].

Багато викладачів університетів різних країн відзначають, що інтеграція, крім культурного збагачення, призводить до втрати специфічних національних традицій, особливо в соціальних, природничо-наукових та гуманітарних науках. У цьому контексті негативним аспектом визнається комерціалізація вищої освіти, орієнтація здебільшого на потреби ринку та глобального капіталу, нав’язування світогляду, що ґрунтується на ринковій економіці. Усе це в різні періоди останнього десятиріччя викликало навіть масові студентські демонстрації у Великобританії, Норвегії, Греції, Фінляндії, Латвії та інших країнах.

Означені проблеми, безумовно, потребують проведення широкої дискусії із залученням рядових викладачів університетів, науковців, практиків, представників студентських організацій. Яскравим прикладом такої дискусії стало проведення у 2009 році Віденської конференції, присвяченої проблемам теорії та практики сучасної вищої освіти [478]. Серед 150 учасників цієї конференції тільки близько 10 торкнулися проблем інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти. Головну увагу науковців приділено питанням підготовки фахівців певних напрямів, формуванню окремих видів компетентностей, знань з фундаментальних та точних наук, використанню різноманітних методів навчання, створенню дієвих систем контролю різнобічних аспектів підготовки фахівців, удосконаленню взаємодії студентів та викладачів тощо. Це яскраво свідчить про спрямованість науковців та практиків системи вищої освіти європейських країн знайти нові важелі покращення ефективності навчального процесу, а не обмежуватися введенням технічних показників, що дадуть змогу порівнювати результати підготовки фахівців цих країн.

Отже, у країнах Європи існує система якості підготовки фахівців, у якій різною мірою проявляється роль держави, неурядових національних та міжнародних професійних організацій. Участь цих суб’єктів підготовки фахівців впливає на розробку результатів навчання студентів, змістовне наповнення навчальних програм, розробку критеріїв оцінки якості діяльності ВНЗ та реалізації навчальних програм.

У досягненні якості вищої освіти європейські університети намагаються дотримуватись певного алгоритму її забезпечення, який включає визначення параметрів якості (результатів навчання), загальне бажання його досягти, концепцію якості, її реалізацію та контроль якості. Наявність концепції якості вищої освіти є провідним елементом забезпечення якості, оскільки впливає на організацію та реалізацію всього процесу управління якістю [134].

Європейські держави та вищі навчальні заклади останнім часом поступово переходять від адміністративно-організаційно підходу в розв'язанні проблем забезпечення якості до створення системи її педагогічного забезпечення, приділяючи значну увагу якості викладацької діяльності, застосуванню передових освітніх технологій, ефективній взаємодії зі всіма суб'єктами навчального процесу та споживачами освітніх послуг.

На Європейському рівні визначається необхідність створення єдиної системи оцінки якості, яка повинна забезпечити можливість порівнювати отриману студентом кваліфікацію та мобільність випускників ВНЗ на міжнародному ринку праці. Дієвим інструментом цього процесу стає інституційна та професійна акредитація, яка здійснюється урядовими та неурядовими організаціями кожної країни, але повинна базуватися на загальноєвропейських стандартах та принципах діяльності європейської мережі із забезпечення якості. Тому нагальною проблемою для багатьох європейських країн стає коригування національних систем кваліфікацій відповідно до європейської рамки кваліфікацій, що на сучасному етапі стикається з безліччю труднощів і небажанням вищих навчальних закладів, викладачів та студентів брати участь у цьому процесі.

У цьому контексті доцільним є розгляд систем забезпечення якості підготовки фахівців у неєвропейських країнах з метою визначення загальноосвітніх тенденцій.

Перш ніж перейти до дослідження підходів інших країн світу до розв'язання проблем якісної підготовки фахівців у системі вищої освіти, зазначимо, що, незважаючи на певні відмінності систем освіти, у діяльності державних органів управління освітою, громадських організацій, професійних неурядових організацій, колективів вищих навчальних закладів чітко простежується дві тенденції. Пер-

ший напрям, пов'язаний з перетворенням усієї системи вищої освіти, що опосередковано впливає на якість підготовки фахівців (*це більшість європейських країн*). Другий напрям характеризується створенням національних внутрішньоуніверситетських систем якості вищої освіти (*США, Канада, країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону*). Ці тенденції діяльності відбиваються на розподілі повноважень між органами управління вищою освітою – державою, місцевими органами влади та університетами [144, с. 73].

У більшості країн роль держави в управлінні вищою освітою зводиться до розробки освітньої політики, стратегії її реалізації, координації фінансовими ресурсами та ефективним їх використанням. На рівень місцевих органів влади, які діють спільно з громадськими та професійними організаціями, покладено визначення бажаного рівня результатів підготовки фахівців, механізмів їх досягнення. Роль університетів, залежно від рівня автономії, дає можливість визначити зміст вищої освіти, конкретні заходи із забезпечення якісної підготовки фахівців, певним чином організовувати навчальний процес, обирати форми, методи та засоби навчання, рівень оприлюднення результатів навчальної діяльності студентів та діяльності самого університету.

Так, у США, де рівень децентралізації системи освіти найвищий порівняно з іншими країнами, уряд не здійснює безпосередній контроль за створенням та діяльністю ВНЗ, але при цьому дуже вагомим є вплив різних консультативних та координаційних рад, що створюються в законодавчому чи адміністративному порядку в більшості штатів. Для великих університетів, при розв'язанні значних для подальшої діяльності ВНЗ питань, вирішальне значення має думка опікунської ради [426, с. 103].

У Канаді також місцеві органи влади мають значні повноваження в управлінні багатьма сферами діяльності університетів, зокрема фінансуванні, визначенні розміру плати за навчання, іноді й напрямів підготовки фахівців. Проте канадські університети змогли побудувати цікаву управлінську структуру з двох складників: перший – Рада – відповідає за стратегію освітньої діяльності та фінансування, другий – Сенат – займається навчальною та науково-дослідною діяльністю, визначаючи вимоги до абітурієнтів, кваліфікації

викладачів, архітектуру та зміст навчальних програм, напрями наукових досліджень та затвердження їх результатів [Там само, с. 102].

Аналогічну картину можна спостерігати в Австралії, Філіппінах, Тайвані та інших країнах, де превалує процес саморегулювання вищої освіти. Але все ж таки найбільший рівень саморегуляції процесів підготовки фахівців властивий США, що є наслідком прагнення університетів покращити систему вищої освіти саме завдяки оцінюванню результатів власної діяльності. Самооцінка якості освіти є фактично складником навчального процесу, що сприяє проведенню його критичного аналізу. На думку Г. Келса, така система оцінки якості підготовки фахівців найбільш надійна, оскільки є результатом спільної діяльності викладачів, адміністрації та студентів університету [176, с. 22].

Разом із самооцінкою навчальних програм університети США застосовують й інституційну та спеціалізовану (професійну) акредитацію. Перший вид акредитації розглядається як система колективної саморегуляції для збереження балансу між правами ВНЗ на академічну свободу та їхньою відповідальністю перед державою та суспільством. Критерії, за якими проводиться інституційна акредитація шістьма агенціями США, мають описовий характер та передбачають експертну оцінку цілісності університету; цілей, планування та ефективності; управління та адміністрування; освітніх програм; професорсько-викладацького складу та обслуговуючого персоналу; бібліотек, комп'ютерів та інших джерел інформації; обслуговування студентів та забезпечення умов для навчання; матеріальні ресурси, приміщення, обладнання; фінанси [305]. Тобто проводиться дослідження ефективності університету як організації, що досягла внаслідок своєї діяльності певних результатів, які дозволили підвищити якість підготовки фахівців. Інституційна акредитація дозволяє отримати інформацію про рівень досягнення запланованих результатів та необхідність і напрями подальших удосконалень. Зазначимо, що і для європейських університетів, і для американських проведення інституційної акредитації тісно пов'язане з результатами самооцінки.

Професійна акредитація зосереджена на процесі навчання та змісті навчальних програм. У проведенні такої акредитації провідну

роль відіграють професійні асоціації, наприклад, згадана нами асоціація у галузі техніки та технології (АВЕТ) спирається на зміст американських навчальних програм підготовки фахівців у названій сфері [259].

Останнім часом проведення професійної акредитації базується на дослідженні результатів навчання – виявлення рівня компетентності, яким оволоділи студенти завдяки проведенню компетентних тестів. Починаючи з 2000 року, виявлення рівня компетентності відбувається не тільки щодо ключових компетентностей, але й професійних. Так, Американська асоціація менеджменту (АМА) сформулила модель компетентностей лідера, до якої входять три кластери компетентностей: загальноорганізаційний (стратегічне мислення, стратегічне управління); рівень процесів (планування та управління процесами); індивідуальний рівень (оцінки працівника, ефективність працівника) [191].

Усі професійні асоціації США, які беруть участь у проведенні професійної акредитації, досить відповідально ставляться до своєї діяльності та прагнуть отримати достовірні результати якості професійної підготовки студентів, оскільки зацікавлені в піднятті престижу своєї професії та отриманні фахівців, які впевнено можуть вирішувати професійні завдання.

Поєднання результатів самооцінки якості підготовки фахівців, інституційної та професійної акредитації забезпечує підвищення якості діяльності американських університетів.

Необхідно підкреслити, що такий різнобічний процес оцінювання рівня якості підготовки фахівців пов'язаний з визначенням цілей вищої освіти США про необхідність досягнення більш успішної підготовки населення до конкурентоспроможної професійної діяльності, формування активної громадянської позиції та здатності до подальшого навчання.

Завдяки цьому стали виявлятися педагогічні аспекти забезпечення якості вищої освіти: посилення вхідного контролю при вступі до ВНЗ, упровадження в навчальний процес активних методів, інтерактивних технологій, елементів наукового дослідження, проектних завдань з розв'язанням конкретних професійних проблем. Разом з

цим активно стала реалізовуватися концепція навчання протягом життя, пристосування навчання до здібностей особистості.

Як і в європейських країнах, університети США приділяють значну увагу професійному рівню викладачів. Розпочати викладацьку діяльність може випускник університету, який продовжив своє навчання в спеціальній інтернатурі й протягом 1 – 3 років під керівництвом досвідченого педагога оволодівав методикою й досвідом роботи у вищій школі. Але тільки після певного періоду роботи у ВНЗ та виявлення якостей кваліфікованого педагога молодий викладач може отримати постійний диплом для здійснення педагогічної діяльності у вищій школі [176; 191; 423; 426].

Університети Канади, Китаю, Японії, Австралії та інших країн створюють власні системи якості вищої освіти. Ми вже зазначали, що канадські вищі навчальні заклади мають значний рівень автономії у вирішенні питань підготовки фахівців, зокрема правил та критеріїв набору студентів, будь-яких питань організації, змістовного наповнення та функціонування навчального процесу. Проте держава, хоча й не здійснює прямого впливу на діяльність навчальних закладів, активно формує політику в галузі вищої освіти. Ця політика виявляється в проведенні акредитацій освітніх програм, яку здійснюють більше 20 спеціалізованих агенцій, що є членами Канадської Асоціації Акредитаційних Агенцій (АААС). Своєю діяльністю Агенція забезпечує якість професійної освіти в Канаді за рахунок удосконалення стандартів підготовки фахівців та процедур акредитації [55].

Також оцінку окремих аспектів якості професійної підготовки фахівців здійснюють різні асоціації університетів та Асоціація університетів і коледжів Канади (АУСС). Ці асоціації є посередниками між університетами, державою, галузями промисловості, місцевими органами влади та бізнес-колами.

Національним пріоритетом, особливістю підготовки фахівців у Канаді та головним чинником якості вищої освіти є значна інтеграція науки та освіти. Елементи дослідної діяльності проявляються в навчальному процесі навіть у перші роки навчання бакалаврів. У більшості канадських університетів науково-дослідна діяльність вважається необхідним компонентом і академічної, і професійної кар'єри. Саме тому основним напрямом підвищення якості освіти у

вищих навчальних закладах Канади є створення інтерактивного середовища з превалювання активних методів навчання, що дозволяють вести самостійні дослідження та вирішувати професійно значущі проблеми, а також використанням у навчальному процесі передового обладнання, передових технологій та матеріалів [81].

Безумовно, що така специфіка навчальної діяльності потребує високої кваліфікації викладачів, занурення їх у наукову роботу та наявності педагогічної майстерності, завдяки якій активізується навчання студентів.

Серед основних напрямів удосконалення системи якості підготовки фахівців у Канаді визнається підвищення якості викладання; удосконалення системи оцінки якості вищої освіти та результатів навчання; перегляд національних пріоритетів освітньої політики у сфері вищої освіти відповідно до потреб глобальної економіки та необхідності соціальної згуртованості суспільства [450].

Дуже близькою до канадської є система якості вищої освіти Австралії, яка базується на Системі Австралійських Сертифікатів (The Australian Qualifications Framework). Завдяки існуванню 12 кваліфікацій держава здійснює контроль за якістю в секторах середньої, професійної та вищої освіти. Якщо говорити про контроль якості в системі вищої освіти, то вона органічно поєднує критерії, які висуваються державними органами та відповідними професійними організаціями [260]. Багато з цих професійних організацій є членами міжнародних професійних асоціацій, тому австралійські університети здійснюють підготовку фахівців, які відповідають міжнародним стандартам. Узагалі акредитація як головний інструмент дотримання якості вищої освіти в Австралії орієнтована на інновації та розвиток навчальних програм підготовки фахівців відповідно до вимог сучасного виробництва. До основних критеріїв такої акредитації належать:

- якість базової підготовки студентів при вступі до університету;
 - вимоги до випускників;
 - вимоги до викладачів та студентів;
 - академічні програми;
 - професійна практика.
- забезпечення якості [305].

Зазначені критерії передбачають значні академічні свободи для

університетів з формування навчальних планів й особливої організації навчального процесу, здатного забезпечити якість підготовки фахівців. До таких особливостей належить значна частина годин самостійної роботи, які студент повинен додатково провести в лабораторіях та бібліотеках, що потребує від студента самоорганізації та високого ступеня мотивації.

Важливу роль у процесі навчання в університетах Австралії відіграє організація взаємодії між студентами та викладачами. По-перше, це виконання студентами в тісній співпраці з викладачами різноманітних письмових завдань, творів, проведення консультацій та семінарів. Обов'язкові навчальні години – лекції, семінари та лабораторні роботи – проводяться відповідно до жорсткого розкладу, якого повинні дотримуватися всі студенти. Ці заняття проводять провідні викладачі, але в досить вільній, неформальній обстановці. Від студента вимагається активна участь у дискусіях, експериментах, практичних роботах, роботах з документами та інших видах діяльності. Результати всіх виконаних студентів видів робіт та завдань приєднуються до результатів іспитів, що й складає підсумкову оцінку по кожній з навчальних дисциплін. Оскільки мінімальний рівень цієї підсумкової оцінки досить високий, то це стимулює діяльність студентам протягом усього навчального курсу [260].

Отже, у системі вищої освіти Австралії для забезпечення якості вищої освіти робиться акцент на змісті навчальних програм (що контролюється професійними організаціями); широкий спектр форм, методів та засобів навчання, які активізують діяльність студентів; організацію ефективної взаємодії між викладачами та студентами, яка спрямовує саморозвиток останніх.

Цікавою є система вищої освіти Японії [263; 466]. З одного боку, незважаючи на стрімкий процес інтернаціоналізації, який спостерігається в останні десятиріччя, вона залишається однією з найбільш консервативних та самобутніх у світі, усіма силами опираючись модернізації. З іншого, – саме через реформування вищої освіти відбулася модернізація японського суспільства.

Ступенева система вищої освіти Японії повністю скопійована з американської, проте її централізація, мабуть, найвища. Разом з проведенням децентралізації та лібералізації управління університета-

ми перед системою вищої освіти Японії стоїть завдання інтеграції вишів та науково-дослідних центрів, які ще й досі існують окремо один від одного.

Однак розглянемо ті аспекти підготовки фахівців, які допоможуть нам розв'язати проблеми якості навчального процесу у ВНЗ. По-перше, це відбір абітурієнтів, який у Японії є досить жорстким. За півроку до закінчення старшої школи учні складають обов'язкові іспити. Другий іспит проводять самі університети, що є складним випробуванням, зміст якого розробляють викладачі університетів. У престижні університети з першого разу потрапляють приблизно половина абітурієнтів.

Зміст підготовки фахівців визначається самими вищими навчальними закладами Японії, беручи до уваги вимоги організацій, які займаються ліцензуванням. Ці вимоги пов'язуються з цілями вищої освіти країни, розробкою яких займається уряд. Надання ліцензії залежить від результатів навчання студентів та відповідності цих результатів наявним стандартам. Розглядається також ступінь інтеграції в навчальному процесі науково-дослідної та навчальної діяльності, урахування в змісті навчання вимог промислових підприємств.

Кооперація університетів, науково-дослідних інститутів та бізнесу дозволяє проводити навчальні заняття в лабораторіях з сучасним обладнанням разом з науковими колективом, що спеціалізуються по вузьких напрямках науки. Разом з тим прагнення забезпечити навчальний процес усіма необхідними ресурсами для вирішення державного завдання щодо превалювання у сфері технологій призвели до певних перекосів у підготовці фахівців (масовість технічної освіти), відсутності сприятливої творчої атмосфери в навчальному процесі, ефективної взаємодії між студентами й викладачами тощо. Усе це можливо пояснити особливим менталітетом та традиціями японського суспільства. Однак якості навчального процесу це не сприяє.

Професорсько-викладацький склад є важливим ресурсом якості навчального процесу. Навіть у період жорсткого контролю системи вищої освіти в Японії університетам дозволялось самостійно вирішувати питання комплектування штату співробітників. Проте статус викладачів повинен бути підтверджений кожні чотири роки. Це, безумовно, сприяє постійному підвищенню кваліфікації викладачів.

Розуміючи, що сучасний стан вищої освіти Японії не відповідає вимогам як суспільства самої країни, так і глобалізаційним процесам у світі, перед урядом Японії, академічною спільнотою та науковими колами постає завдання модернізації системи якості вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Приклади, наведені нами щодо забезпечення якості підготовки фахівців, свідчать про певні загальні риси систем якості вищої освіти різних країн, до яких належить: 1) оцінка з боку держави та громадських організацій якості діяльності вищих навчальних закладів з підготовки фахівців; 2) змістовна оцінка цієї підготовки з боку професійних організацій. Відмінності полягають у ступені участі держави в цьому процесі, а також акцентуванні уваги на тих аспектах, які, на думку експертів з оцінки якості, у кожній країні є визначальними в досягненні високого рівня якості підготовки фахівців. Для США – це результати навчання та якість професорсько-викладацького складу, для Канади та Японії – це високий рівень інтеграції навчальної та дослідної діяльності, для Австралії – використання в навчальному процесі передових педагогічних технологій, що забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу та саморозвиток студентів.

У цьому контексті цікавою є інформація, надана Міжнародним банком реконструкції та розвитку. Так, у В'єтнамі, Бутані, Намібії, Замбії якість підготовки фахівців базується на рівні якості підготовки абітурієнтів; в Індії, В'єтнамі, Уругваї – на рівні ефективності взаємодії студентів та викладачів; в Уругваї та Уганді – на якості професорсько-викладацького складу тощо [444]. Проте всі країни, які були обстежені експертною групою МБРР, якість освіти пов'язують з чітко визначеними результатами навчання, які мають відповідати вимогам сфери професійної діяльності та суспільства. Відповідно до цього, з урахуванням національних традицій, вибудовується навчальний процес, у якому задіяні певні ресурси.

Експерти МБРР також вважають, що якість результатів підготовки фахівців необхідно оцінювати з різних аспектів, що буде висвітлювати недоліки організації навчального процесу, якість та обсяги задіяних ресурсів, якість змісту навчальних програм. Таке оцінювання передбачає:

– установлення загальних досягнень студентів відповідно до навчальних планів підготовки;

– визначення досягнення в оволодінні конкретними знаннями, навичками, уміннями, досвідом діяльності;

– відповідність результатів навчання сучасним вимогам сфери майбутньої професійної діяльності [444, с. 78].

Для цього необхідно, перш за все, у самому навчальному закладі створювати систему моніторингу якості навчального процесу, що дає можливість коригувати різнобічні аспекти освітньої діяльності ВНЗ.

Також як і в Європі, у різних країнах світу відбувається пошук науковцями шляхів покращення якості підготовки фахівців за рахунок удосконалення різних аспектів навчального процесу. При цьому досить потужно країнами відстоюється досягнення власних систем вищої освіти. І це не тільки такі розвинуті країни, як США, Канада, Австралія, наприклад, економічні успіхи останніх десятиріч у Сінгапурі напряму пов'язуються з унікальністю національної моделі вищої освіти, яка, не змінюючи традицій підготовки фахівців, увібрала багато світових психолого-педагогічних досягнень у цій галузі [470]. Тобто на рівні науковців та практиків вищої освіти питання інтеграції та інтернаціоналізації підготовки фахівців не є провідним, а здебільшого цікавить представників урядів різних країн, які шукають шляхи залучення найбільш талановитої молоді через систему освіти до подальшої професійної реалізації на території цих держав.

Роблячи загальні висновки щодо світових підходів до забезпечення якості підготовки фахівців на підставі проведеного нами аналізу офіційних документів Болонського процесу, дослідження досвіду окремих країн світу щодо створення систем оцінки якості вищої освіти дають змогу констатувати, що єдиного підходу в розумінні категорії якості не існує, що пояснюється застосуванням різних методологічних підходів до її визначення. Проте якість розглядається як наріжний камінь підготовки сучасного фахівця та розвитку всього суспільства. Відповідно до цього кожна з держав прагне створити власну систему забезпечення та оцінки якості вищої освіти.

У цій системі обов'язковими учасниками стають держава, вищі навчальні заклади, громадські та професійні організації (асоціації).

Завдяки досить дієвому інструменту контролю якості – акредитації – вони визначають можливість вищих навчальних закладів та запропонованих навчальних програм забезпечити якість підготовки фахівців. При цьому оцінюються різні аспекти діяльності ВНЗ, його ресурси та досягнення студентів.

Особливого значення набувають результати досягнень студентів в оволодінні навчальних планів, зміст яких відображає означені обсяги знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, які дадуть змогу молодому фахівцеві самостійно та ефективно діяти в обраній професії, а також актуалізуватися в суспільстві. Останнім часом у багатьох країнах світу такі результати навчання ототожнюються з набором відповідних компетентностей, взаємодія яких створює модель компетентності фахівця.

Глобалізаційні процеси у світі, інтернаціоналізація вищої освіти призводить до необхідності створювати регіональні та транснаціональні системи якості, які б ґрунтувались на загальних принципах та критеріях оцінки. Яскравим прикладом такої системи є створення Європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти, які передбачають органічну взаємодію внутрішнього та зовнішнього оцінювання. Однак ці стандарти визначають загальну політику вищих навчальних закладів з розробки власних систем якості вищої освіти та процедур оцінювання. Проведений аналіз упровадження в різних країнах основних положень Болонського процесу, зокрема й Стандартів із забезпечення якості, свідчить, що просте адміністративно-організаційне вирішення питань забезпечення якості освіти не дає позитивного розв'язання проблем підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Утім, на наш погляд, гальмування процесів інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти має зовсім іншу природу. Необхідно нагадати, що глобалізація суспільства є наслідком намагання великих корпорацій мирним шляхом отримати різноманітні ресурси та ринки різних країн, а завдяки фінансовим важелям контролювати економічні системи менш розвинутих держав. Наукове підґрунтя цих процесів вже давно викладено Д. Беллом, Т. Блогом, Дж. Гелбрейтом, П. Друкером, Г. Мюрдалем, Ф. Перру, Дж. Роулзом, А. Тоффлером, С. Фурдато, Ф. Хайеком та іншими провідними економістами світу

[167]. Теорія й практика свідчить, що поява транснаціональних корпорацій призводить до втрати відсталіми країнами економічного, а потім і політичного суверенітету, перетворюючи їх на „залежну підсистему” світового господарства. Будь-яка взаємодія нерівних за економічним розвитком держав у кінцевому рахунку дозволяє отримати максимальні вигоди більш розвинутій країні.

Оскільки центральним економічним ресурсом стало знання, то саме воно сьогодні є провідним чинником створення продуктивності. Розуміючи, наскільки людський капітал перетворює економіку та суспільство, кожна з держав, з одного боку, намагається через власну систему вищої освіти залучити найбільш талановиту молодь, з іншого, – за рахунок збереження й розвитку традицій підготовки фахівців захистити інтелектуальний потенціал своєї країни. Саме тому з урахуванням усіх позитивних аспектів інтеграційних процесів у галузі вищої освіти ми розглядаємо їх як суто політичну спробу покращити розвинутими країнами свій економічний стан. Доречно згадати в цьому контексті, що роботодавців, представників великого бізнесу США, Великобританії, Канади, Японії, Франції, Німеччини взагалі не цікавлять кількість академічних годин та залікових одиниць, отриманих фахівцем з Китаю, Індії, Росії, України чи інших країн. Їх цікавить можливість фахівця генерувати та реалізовувати ідеї з найменшими витратами при максимальному досягненні прибутку. Реалії життя яскраво це підтверджують. Залучаючи до себе найкращі, блискучі розуми, розвинуті країни світу свідомо погіршують економічний стан більш слабких держав, що дає їм можливість легше проникати в економіку та здійснювати контроль над багатьма сферами діяльності. Тобто поки існує значна економічна нерівність країн формування єдиного простору вищої освіти є досить проблематичним.

Чи означає це нежиттєздатність Болонської системи, учасницею якої є Україна? Для країн Європейського Союзу останнім часом загострилося багато соціально-економічних проблем, при цьому для менш економічно розвинутих з них (таких, наприклад, як Румунія, Греція, Польща та ін.), став очевидним фінансовий паразитизм та економічний тиск Великобританії, Франції й Німеччини. Тому на перший план для європейських країн виходять зовсім інші проблеми.

Проте, якщо країни ЄС бачать значні вигоди від спільного існування, то їм доведеться шукати важелі розвитку єдиного освітнього простору. Зазначимо, що вже сьогодні ті країни й вищі навчальні заклади, які зосередились на організації та ефективній реалізації навчального процесу, його ґрунтовному педагогічному забезпеченні, усебічному дослідженні діяльності студентів та викладачів, сприянні їхній ефективній взаємодії, досягли високих результатів у якості підготовки фахівців та інтеграції вищої освіти. У цьому контексті дослідження якості навчального процесу у вищому навчальному закладі та знаходження механізмів ефективного управління ним є вельми актуальним і буде сприяти забезпеченню якості підготовки фахівців для українського суспільства.

1.3. Якість навчального процесу у вищому навчальному закладі

Між соціально-економічним розвитком будь-якої держави та інтелектуальним потенціалом суспільства існує чіткий взаємозв'язок. Відповідно до цього якість підготовки фахівців у системі вищої освіти є передумовою стійкого економічного зростання країн, зокрема й нашої держави.

Узагалі якість підготовки фахівців є найбільш важливим показником ринку праці, який визначає цінність працівника, його привабливість для роботодавців. В отриманні якісної вищої освіти зацікавлені всі сторони освітньої діяльності: працівники вищого навчального закладу, студенти, їхні батьки, роботодавці та держава. Тому якісна реалізація навчального процесу, як узагальнювального елементу освітньої діяльності потребує створення системи забезпечення якості, базуючись на сучасних наукових засадах менеджменту, адаптованих до освітньої діяльності.

Теоретико-методологічні засади сучасного навчального процесу у вищій школі були закладені в 70 – 80-і роки ХХ століття С. Архангельським, Н. Кузьміною, А. Петровським. Подальший розвиток механізмів, форм, методів і засобів підготовки фахівців відображено в працях сучасних українських науковців А. Алексюка,

В. Буряка, Я. Болубаша, І. Вакарчука, К. Левківського, С. Ніколаєнка, Ю. Сухарнікова, П. Щербаня та ін., а також російських дослідників – Е. Зеєра, С. Смирнова, Н. Тализіної, Г. Шабанова, В. Шадрикова та ін.

Проте зазначимо, що більшість сучасних науковців, за винятком тих, які належать до керівного складу системи освіти в Україні та інших пострадянських країн, досліджують питання, пов'язані тільки з технологічним складником навчального процесу у вищій школі. Ретельно вивчаються проблеми змісту навчального процесу, використання нових педагогічних технологій, широкого застосування інформаційних та інтерактивних засобів навчання, організації та змістовного наповнення самостійної діяльності студентів тощо. Ці аспекти, безумовно, є дуже важливими з погляду якості вищої освіти, але розгляд їх без пов'язання з організацією навчального процесу, розробкою механізмів упровадження нових елементів у масову вищу освіту та створення важелів управління якістю нововведень чи будь-яких інших дій, пов'язаних з підготовкою фахівців, є малоефективним.

Наша думка ґрунтується на тому, що якість навчального процесу, як і будь-якого процесу, який повинен мати певні результати й відбуватися з урахуванням відповідних закономірностей та принципів, потребує чіткого визначення етапів, складників, їхніх характеристик, повноважень суб'єктів щодо виконання розподілених функцій та інших аспектів, які дозволяють навчальний процес розглядати як систему [150]. Сучасний етап розвитку вищої освіти повен протиріч. З одного боку, існують чіткі параметри організації навчального процесу у ВНЗ, які тісно пов'язані з фінансуванням та матеріально-технічним забезпеченням процесу підготовки фахівців. З іншого, – інтеграція України до Європейського освітнього простору, швидкий розвиток сучасних технологій, нові вимоги ринку праці до сучасного фахівця потребують значного впровадження в навчальний процес варіативних елементів навчання, вибудовування індивідуального маршруту освіти. Спроби ВНЗ самостійно або під впливом наказів Міністерства освіти і науки швидко реагувати на сучасні виклики досить часто призводять до нерозуміння, яким чином здійснити певні дії, що повинен робити викладач і які результати цієї діяль-

ності має отримати, як і що контролювати в діяльності студента тощо. Як свідчить власний досвід, саме нерозуміння викладачами та управлінським персоналом ВНЗ середнього рівня цих аспектів призводить до неприйняття, а іноді й протистояння спробам зробити навчальний процес більш сучасним чи підвищити його якість.

У зв'язку з цим доречним є позиція провідного фахівця Інституту проблем управління РАН професора О. Райкова. Науковець вважає, що визначені цілі вищої освіти у XXI столітті потребують упровадження нових механізмів управління, які повинні забезпечити поєднання в навчальному процесі освіти, науки й виробництва. Саме це спрямує формування стандартів вищої освіти в напрямі підвищення гнучкості індивідуальних освітніх траєкторій навчання студентів у поєднанні з упровадженням методів стратегічного маркетингу науки й виробництва у сферу вищої освіти. При цьому, зауважує О. Райков, традиційні методи моделювання та оптимізації навчального процесу не дадуть бажаних результатів. Тому потрібно впроваджувати новітні методи управління, які дозволяють структурувати навчальний процес і надати якісної та кількісної характеристики його елементам [317].

Говорячи про якість навчального процесу, перш за все, з'ясуємо сутність категорії „навчальний процес у вищому навчальному закладі”.

Процес (*processus*) – з лат. просування, проходження. У філософії процес – це закономірна, послідовна зміна явища, його перехід в інше явище. Навчальний процес визначено в педагогічних словниках як „спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії учнів та вчителів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, вироблення й закріплення навичок самоосвіти відповідно до встановлених цілей” [185, с. 212] та як „сукупність навчально-виховного та самоосвітнього процесів, спрямованих на розв'язання завдань навчання, виховання й розвитку особистості відповідно до державного освітнього стандарту” [358, с. 238].

Провідний дослідник навчального процесу та його наукової організації С. Архангельський визначає навчальний процес у вищій школі

як „складну систему організації, управління та розвитку пізнавальної діяльності студентів, як процес багатобічного формування фахівця вищої кваліфікації” [22, с. 44]. Науковець дотримувався позиції про необхідність глибокої якісної оцінки навчального процесу, оскільки цей навчальний процес у вищій школі має складну функціональну структуру. Стан та результативність системи навчального процесу та її компонентів потребує дослідження багатьох моноякісних та полякісних характеристик. Саме якісна оцінка навчального процесу дозволяє відокремити його компоненти, установити їхній стан, виявити причини та чинники впливу на стан компонентів, визначити суттєве та несуттєве у функціонуванні кожного компонента системи навчального процесу.

Проте сама по собі відокремлена якісна характеристика навчального процесу у вищій школі, уважає С. Архангельський, не в змозі дати всебічної картини дійсного стану навчального процесу, вона є не об’єктивною без кількісних показників. Кількісні показники визначають залежність властивостей, зв’язків та відношень між складниками навчального процесу [Там само, с. 40]. Таке поєднання якісного та кількісного при оцінці ефективності та результативності навчального процесу дозволяє обґрунтовано змінювати, розвивати навчальний процес у вищій школі відповідно до вимог науки, техніки, суспільних відносин, потреб особистості тощо.

Визначення С. Архангельським навчального процесу у вищому навчальному закладі як складної багатокомпонентної системи та ідеї його структурування з метою найбільш адекватної оцінки його якості підтримують багато вчених. Так, Н. Кузьміна навчальний процес визначає як педагогічну систему, що характеризується значною кількістю взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання й виховання особистості [275]. М. Поташник розглядає навчальний процес як складник відкритої соціально-педагогічної системи. Сам навчальний процес складається з „десятків і сотень окремих процесів”, які повинні розглядатися в різних площинах [304, с. 6]. Під навчальним процесом С. Орлов розуміє „сукупність основних його властивостей загалом, властивостей окремих сторін, ланок та елементів у їхньому оптимальному поєднанні, що забезпечує ефективне виконання завдань

навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця” [273, с. 104].

Сучасна російська дослідниця Т. Кузнецова вважає, що навчальний процес у вищій школі необхідно розглядати в трьох аспектах:

„по-перше, у динамічному – як процес руху від цілей до результатів, який характеризується безперервністю, послідовністю, оперативністю в розв’язанні загальних та окремих завдань;

по-друге, у змістовному – як сукупність елементів і форм людської культури, що виражена в: знаннях про природу, суспільство, мислення, техніку й засоби діяльності; способи діяльності, які втілені в уміння та навички особистості; досвіді творчої, пошукової діяльності в розв’язанні нових для суспільства й особистості проблем; нормах ставлення до світу, природи, суспільства, один до одного, до себе, тобто в системі вольової, моральної, естетичної та емоційної вихованості;

по-третє, у технологічному – як систему його інструментування та оптимізації, які забезпечують вибір і реалізацію гуманістично орієнтованих принципів, форм і методів” [201, с. 54].

Але є й більш вузьке розуміння навчального процесу сучасними науковцями. Так, український дослідник П. Вишневський розглядає навчальний процес „як організаційну форму навчання, що має власну структуру, елементи” [73, с. 14]. Однак при цьому науковець зазначає, що від обраної методології навчання, підбору та взаємодії складників навчального процесу, спільної діяльності викладачів та студентів залежить навченість особистості як міра успіху, якості процесу підготовки фахівців. Тобто розуміння науковцем навчального процесу у вищому навчальному закладі зводиться до організації складаної, багатоаспектної взаємодії викладачів та студентів з метою набуття останніми високого рівня навченості, яка відповідає потребам особистості та суспільства.

На важливість відповідності змісту, методики, технологій навчання та інших компонентів навчального процесу новим реаліям людської діяльності наголошує Н. Дворнікова. Дослідниця вважає, що не стільки зміни, будь-які нововведення свідчать про модернізацію навчального процесу відповідно до сучасних потреб, скільки результативність упроваджених у ході модернізації змін, зростання ефек-

тивності підготовки фахівців будуть ознаками якісних перетворень навчального процесу [103, с. 49].

На думку Е. Самерханової, ті визначення навчального процесу, подані в довідниках, педагогічних словниках, підручниках, характеризують заданість, чітку детермінованість та об'єктивізм навчального процесу у вищому навчальному закладі. Однак за такого підходу не можливо здійснювати індивідуальний та багатобічний розвиток особистості, а також урахувати безліч чинників, які впливають на характер навчального процесу [329, с. 64]. Дослідниця пропонує розв'язати цю проблему за рахунок створення освітнього простору, який узгодить діяльність суб'єктів навчального процесу, дасть можливість їм самостійно обирати засоби й методи навчання відповідно до визначених цілей їхньої взаємодії.

Російська дослідниця С. Сафонова вважає, що багатоаспектність результатів навчання, складність їх взаємозв'язку часто не дозволяють інтегрувати ці результати, що ускладнює оцінку якості навчального процесу та управління ним. Крім того, залежність навчального процесу від значної кількості об'єктивних та суб'єктивних чинників, не дає змогу чітко визначати: вплив якого з них на окремі складники навчального процесу призвів до виникнення позитивного чи негативного результату навчання. Це, безперечно, викликає труднощі в установленні механізмів управління результативним боком навчального процесу та визначення шляхів щодо покращення його якості [332, с. 19 – 20]. Вихід з цієї ситуації С. Сафонова бачить у впровадженні процедур діагностики, однією з яких є встановлення норм і меж діяльності всіх суб'єктів навчального процесу, ступеня їх відповідальності та наявного зворотного зв'язку [Там само, с. 149].

Представники Волзького політехнічного інституту вважають, що якість підготовки фахівців потрібно поєднувати з якістю різних складників навчального процесу – кадровим потенціалом, методичним забезпеченням, матеріально-технічною базою, організацією самостійної роботи тощо. Завдяки цьому, зауважують практики вищої школи, можливо відстежувати вплив кожного з компонентів навчального процесу на поточні, річні та підсумкові результати навчання студентів [323].

Молоді українські дослідники Н. Бишевець та Л. Богачук зазначають, що якість навчального процесу залежить від навчально-методичного забезпечення, методів і технологій навчання, технічних засобів. При цьому науковці відокремлюють від навчального процесу його зміст і професорсько-викладацькі кадри як самостійні елементи забезпечення якості вищої освіти. Позитивним результатом проведеного Н. Бишевець та Л. Богачук дослідження необхідно вважати встановлення тих результатів навчання, на які сподівається кожен з учасників навчального процесу – студенти, викладачі, керівництво університету, держава, а також необхідність завдяки коригуванню змісту навчання, підбору форм, методів та технологій навчання, удосконалення навчально-методичного забезпечення задовольняти вимоги всіх зацікавлених сторін [62].

Як бачимо, простежується єдність поглядів науковців щодо визначення навчального процесу як складної системи, у якій взаємодіють та здійснюють взаємний вплив різні компоненти. Від якості кожного зі складників, якості їхньої внутрішньої організації, якості реалізації взаємодії між складниками залежить і якість усього навчального процесу у вищому навчальному закладі. Спираючись на позицію С. Архангельського про якісне та кількісне співвідношення в оцінці навчального процесу, вважаємо, що структурування навчального процесу дозволяє виявити однакісні та багатоякісні характеристики дидактичних об'єктів і встановити взаємозв'язок між якісними та кількісними показниками навчального процесу. А їх постійне відстеження, моніторинг дозволить своєчасно та ефективно управляти якістю навчального процесу.

Виходячи з аналізу наукової літератури, підходів науковців щодо визначення сутності навчального процесу у вищій школі, практики організації навчального процесу у ВНЗ, власного досвіду, вважаємо можливим розглядати *навчальний процес у вищому навчальному закладі* як систему взаємодії та функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольного-оцінного складників з метою організації та управління професійним й особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання.

Кожен з компонентів спрямований на виконання тих чи тих завдань навчального процесу, а саме:

планово-програмний компонент передбачає розробку на підставі вимог суспільства та ринку праці навчальних планів і програм, які забезпечать професійне становлення та особистісний розвиток компетентного фахівця в процесі його навчання у вищому навчальному закладі;

організаційний компонент повинен на основі наявних планів і програм реалізувати різні форми проведення занять з метою активізації пізнавальної діяльності студентів та ефективного набуття ними професійно значущих знань, умінь і навичок;

інформаційний компонент спрямований на різноманітне формування навчальної інформації з урахуванням принципів науковості, доступності, наступності, міжпредметності, фундаментальності та новизни;

навчально-методичний компонент характеризується ґрунтовною розробкою навчально-методичного забезпечення всіх видів діяльності студентів під час оволодіння кожної з дисциплін навчального плану з урахуванням особливостей тих форм, методів і засобів навчання, використовуваних при цьому;

комунікативний компонент забезпечує передачу знань, умінь і навичок, досвіду діяльності завдяки організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів;

виробничий компонент передбачає організацію та змістовне наповнення діяльності студентів з оволодіння навичками практичної діяльності та набуття досвіду роботи за фахом;

науково-дослідний компонент спрямований на інтеграцію навчального процесу та науково-дослідної роботи, що забезпечить оволодіння студентами навичок дослідницької діяльності та відповідність навчального процесу сучасним тенденціям розвитку науки, техніки й виробництва;

компонент самоосвіти та саморозвитку передбачає створення професорсько-викладацьким та управлінським складом вищого навчального закладу умов свідомого самостійного набуття студентами знань та вмінь, розвитку їхніх особистісних якостей для подальшої успішної реалізації в житті та професійній діяльності;

контрольно-оцінний компонент забезпечує наявність системи контролю та оцінки різних видів діяльності студента в процесі його професійного та особистісного розвитку [145].

Уважаємо, що ефективна взаємодія та реалізація кожного зі складників навчального процесу дозволить забезпечити підготовку компетентного фахівця. Взаємозв'язок складників навчального процесу у вищому навчальному закладі наведено на рисунку 1.2.

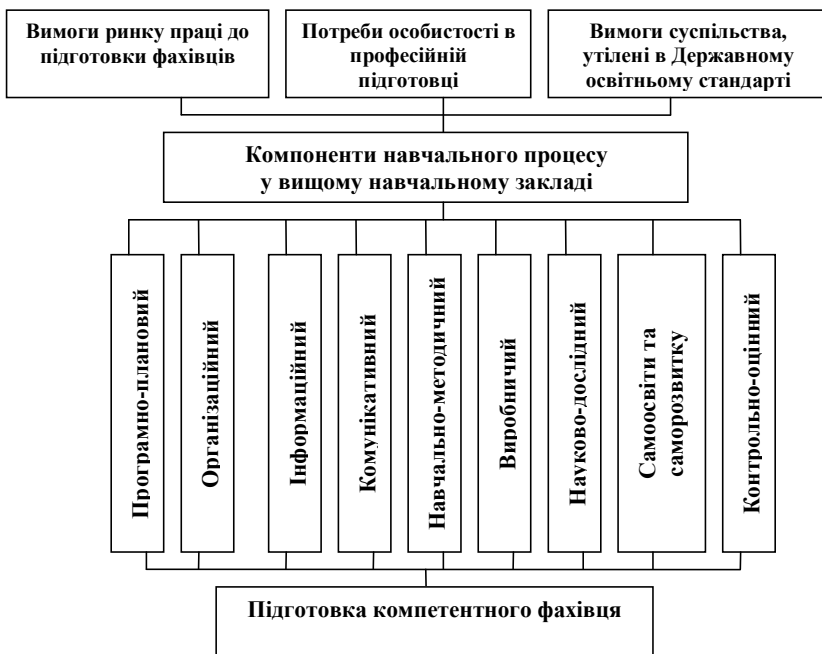


Рис. 1.2. Складники навчального процесу у вищому навчальному закладі

У забезпеченні якості навчального процесу кожен зі складників займає своє місце, оскільки в них містяться основні характеристики мінімального забезпечення якості навчання, загальні технологічні характеристики навчального процесу, критерії оцінки та діагностики якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Розглянемо характеристики якості кожного складника навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Говорячи про якість планово-програмного компонента, зазначимо, що він безпосередньо пов'язаний з метою навчального процесу у вищій школі. Ця мета полягає в підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка ґрунтується на задоволенні потреби особистості в реалізації в певній сфері діяльності завдяки отриманим професійним знанням, умінням і навичкам. Така підготовка здійснюється з урахуванням інтересів та потреб суспільства, утілених у державних освітніх стандартах вищої освіти.

Тому, виходячи з потреб особистості, О. Асмолов [24], І. Бех [42], О. Бондаревська [52], Е. Зеєр [128; 129], Є. Климов [182], М. Коляда [188], Н. Кропотова [198], А. Маркова [227], П. Матвієнко [231], О. Орлов [270; 272], О. Новиков [257], В. Сластьонін [354] та ін. науковці цільову спрямованість вищої освіти пов'язують з розвитком особистості, оволодінням нею професійно-культурними та загальнокультурними цінностями завдяки певному змістовному наповненню та відповідному функціонуванню навчального процесу.

Друга група науковців, зокрема В. Андрющенко [12], М. Арутюнян [20], І. Добрянський [109], О. Жорнова [119], С. Калиновська [171], В. Кизима [177], С. Костюков [193], К. Левківський [212] та ін., вважають необхідним робити акцент у змісті, організації та реалізації навчального процесу на світоглядних аспектах вищої освіти, яка є засобом розв'язання глобальних проблем суспільства та чинником його стійкого розвитку.

Третій погляд на розв'язання завдань підготовки фахівців базується на діяльнісному та компетентнісному підходах (В. Байденко [33; 34], І. Бех [43], В. Болотов [51], М. Головань [88], Н. Кузьміна [202; 275], Д. Пилипишин [283], В. Сериков [51], С. Смирнов [360], М. Степко [373], Ю. Сьомін [339], В. Шадриков [268] та ін.), завдяки яким забезпечується підготовка фахівця, що відповідає вимогам сучасного виробництва та ринку праці. У процесі професійного навчання відбувається розвиток необхідних здібностей, творчого мислення, професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця та формуються різноманітні компетентності, які визначають його здатність ефективно здійснювати реальну виробничу діяльність. Це також ставить особливі вимоги до якості навчального процесу, його змістовного наповнення.

Фактично якість навчального процесу у вищому навчальному закладі повинна забезпечити максимальну реалізацію цілей, інтересів та потреб особистості, роботодавців та держави в підготовці компетентного фахівця. Навчальний план як основний засіб утілення вимог суспільства й держави в процес підготовки фахівців свідчить про взаємозв'язок і наступність різних навчальних дисциплін, форми організації навчального процесу, обсяг обов'язкових та вибіркового дисциплін, розподіл їх за циклами підготовки тощо. Це визначає наявність таких важливих характеристик якості планово-програмного компонента навчального процесу, як ступінь відповідності навчальних планів державному освітньому стандарту; збалансованість навчальних планів видам знань за циклами й видами підготовки; кількість, склад та обсяги дисциплін, їхній розподіл за роками навчання; розподіл дисциплін за семестрам та видам аудиторної роботи; види контрольних заходів. Наявність логічно побудованих планів, які дають можливість здійснювати професійний та особистісний розвиток студента, є основою якості всього навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Зазначимо, що до 2009 року при формуванні навчальних планів вищі навчальні заклади мали значну самостійність у наповненні соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійно орієнтованого блоків, установленні переліку та обсягу вибіркового дисциплін. Досить часто такі плани відповідали методичним та науковим можливостям випускових кафедр і не відбивали реальних потреб підготовки фахівців певного профілю. Це призводило до того, що студенти однієї спеціальності при зміні вищого навчального закладу, навіть у одному місті, отримували значну академічну різницю, що виникала внаслідок різниці навчальних планів. Хоча зазначимо, що в більшості ВНЗ розробка навчальних планів проводилась за загальноприйнятими у виші принципами. Активізація роботи в цих напрямках спостерігалась у тих вищих навчальних закладах, які адаптувались до норм Болонського процесу.

З 2009 року наказом МОН № 100 була здійснена значна уніфікація навчальних планів в українських ВНЗ, що значною мірою вплинуло на підвищення їхньої якості. Перш за все, усі плани були сформовані відповідно до вимог європейських освітніх стандартів, які

передбачають оволодіння студентами знаннями в обсязі 30 кредитів ECTS на один семестр. Це дозволило зробити кожному з вищих навчальних планів значний крок до інтеграції до європейського освітнього простору, а студентам з часом отримати диплом, аналогічний документам європейських університетів.

Підготовка фахівців розподілена на дві основні групи – соціально-гуманітарний напрям, до якого ввійшла підготовка фахівців за напрямами „Філологія”, „Мистецтво”, „Економіка та підприємництво” та ін., і технічний напрям – до якого стали зараховувати підготовку фахівців у сфері точних наук, інформаційних технологій, сфери інженерії, виробництва тощо. Відповідно до сфери майбутньої професійної діяльності фахівців плани їх підготовки отримали пропозиції щодо кількісного наповнення соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійно орієнтованого блоків, а також їх обов’язкового та варіативних складників. Були надані рекомендації щодо наповнення обов’язкової частини соціально-гуманітарного блоку, особливо стосовно вивчення державної та іноземної (професійно орієнтованої) мови, історії України та української культури. Уперше був запропонований механізм оволодіння студентами дисциплін за вибором, регламентована максимальна кількість годин аудиторної роботи на один кредит ECTS, потижневої діяльності студентів, мінімальний обсяг дисциплін обов’язкової та варіативної частини за кожним з блоків навчального плану.

Думка провідних фахівців кафедр, організаторів навчального процесу та власний досвід свідчить, що такий значний рівень уніфікації мав певний негативний вплив на якісне наповнення навчальних планів, особливо для студентів технічного напрямку та студентів заочної форми навчання, аудиторна робота яких була значною мірою скорочена. Проте загальний підхід є позитивним, оскільки дозволяє більш ефективно проводити організацію та контроль за здійсненням навчального процесу, систематизує роботу викладачів у плані розробки навчально-методичного забезпечення, організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів, взаємодії зі студентами тощо. Але головною ознакою нових навчальних планів є їхня значна фахова спрямованість, що відповідає діяльнісній та компетентнісній концепціям розвитку сучасної професійної освіти. Фактично були сфор-

мовані вимоги до таких якісних характеристик планово-програмного компонента, як потижневе навантаження студентів, ритмічність навчального процесу, обсяги самостійної роботи, планування навчальних і виробничих практик та їхні обсяги. Проте встановлення доцільності та ефективності означених змін потребує постійного відстеження, аналізу, що визначає необхідність моніторингових досліджень планів і програм підготовки фахівців.

Важливою ознакою якості планово-програмного компонента навчального процесу є наявність робочих програм за кожною з дисциплін навчального плану та відображення в них основних характеристик, особливостей, умов оволодіння студентами професійних знань та вмій. Зміни в навчальних планах значно вплинули на формування навчальних програм дисциплін та якість управління за допомогою навчальної програми викладачем якістю навчально-пізнавальною діяльністю студента. О. Бермус зазначає, що сьогодні навчальна програма – це засіб планування розвитку й взаємодії учасників єдиного освітнього простору (викладачів, студентів, працівників ВНЗ, роботодавців, держави) [44]. Вона відбиває зміст, структуру й форму навчальної дисципліни чи курсу, проте тільки в їхніх основних „термінальних” значеннях. Сам спосіб організації взаємодії викладача та студента вирішується в контексті „тут і тепер”.

Для створення такої навчальної програми, на думку академіка О. Новикова, необхідно надати їй ознак проекту, що забезпечить існування надситуативної активності студентів, змістить акценти у формах організації навчального процесу [257]. Тобто якість розробки навчальних програм впливає на особливості організації навчального процесу, можливість обраних форм навчання забезпечити ефективне набуття студентами професійно орієнтованих знань та навичок.

Застосування при організації навчального процесу у ВНЗ форм проведення занять, які активізують пізнавальну діяльність студентів та дають змогу самостійно оцінити студентові її результати, підтримують багато представників вітчизняної вищої освіти. У цьому контексті доцільним є також і зарубіжний досвід, який свідчить, що, незважаючи на критику, провідною формою організації аудиторних занять залишаються лекції. Широко використовуються проблемні та інтегровані лекції, дискусії, лекції з використанням інформаційних

технологій тощо, головною метою яких є активізація мисленнєвої діяльності студентів. О. Бугрій, яка досліджувала проблему активізації навчального процесу в зарубіжній вищій школі, зазначає, що в останні роки там також істотно змінилася роль практичних занять, які сьогодні все частіше стають заняттями дослідницького та міждисциплінарного типу, мають вигляд конференцій, колоквиумів, екскурсій, бесід, обговорення рефератів тощо [60]. У зв'язку з цим постають проблеми матеріально-технічного забезпечення навчальних аудиторій необхідним для проведення практичних занять обладнанням, пристроями, різноманітним наочним матеріалом.

Використання зазначених форм навчання при організації навчального процесу не є новими для вітчизняної педагогіки, проте останнім часом, під впливом значної кількості суб'єктивних та об'єктивних чинників застосовуються дуже мало. Звернемо увагу на те, що ті форми організації навчального процесу, які активізують пізнавальну діяльність студентів, потребують певним чином сформованої та наданої студентам інформації. В. Буряк зазначає, що в організації навчального процесу й управлінні ним слід говорити не про механічне перенесення інформації, а про специфіку її передачі, збереження, перероблення й використання [62]. Саме тому важливо в процесі моніторингу відстежувати та аналізувати, які саме форми організації навчального процесу будуть сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів, їхній можливості отримати всі необхідні навички та досвід практичної діяльності.

Якість організації навчального процесу значною мірою залежить від його унормування. Основним документом, який і тепер регламентує організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, є відповідне положення, затверджене Наказом МОН України від 02.06.1993 року № 161. Не варто говорити, що воно є морально застарілим, суперечить сучасному розумінню сутності та завдань навчального процесу у вищій школі, не узгоджується з принципами Болонської системи, гальмує впровадження нових освітніх концепцій підготовки конкурентоспроможного фахівця. Отже, для забезпечення якості навчального процесу вищим навчальним закладам необхідно самим створювати нормативне підґрунтя навчального процесу. Фактично нормативно-правове забезпечення повинно

охоплювати всі аспекти навчального процесу, унормувати діяльність його суб'єктів і, таким чином, визначати якісні характеристики інших компонентів навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Утім неможливо тільки регламентацією навчального процесу забезпечити його якість та якість його результатів. Як зазначає С. Філатов, „інноваційна освіта ніколи не буде такою, якщо її головні носії – викладачі – не стануть новаторами, здатними не тільки сприймати нововведення, але й робити їх головним механізмом у навчальному процесі” [404, с. 39]. Якість професорсько-викладацького складу й на офіційному рівні визнається одним з головних критеріїв при ліцензування та акредитації, що свідчить про якість освітньої діяльності у ВНЗ.

Однак якість професорсько-викладацького складу як ознака якості навчального процесу потребує ґрунтовного дослідження, оскільки керівництву ВНЗ потрібно розуміти, у якому напрямі та яким чином створювати умови підвищення якості викладацького складу, як найкраще здійснювати розподіл навчального навантаження, щоб забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців за всіма спеціальностями.

Зазначене вище дає змогу до ознак якості організаційного складника навчального процесу у вищому навчальному закладі віднести:

- рівень організації всіх форм та видів аудиторної та позааудиторної роботи;
- наявність нормативних положень, що регламентує організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- наявність професорсько-викладацького складу відповідної кваліфікації та професійної спрямованості, що відповідає напрямам підготовки фахівців у ВНЗ.

Зростання обсягу інформації, яка повинна бути засвоєна студентами в навчальному процесі, потребує від викладача її ретельного добору. При формуванні навчальної інформації необхідно спиратися на попередньо здобуті студентом знання й досвід, наповнювати її особистісним змістом, відбивати найкращі зразки досвіду вітчизняної та світової культури, поєднувати фундаментальність та новизну, підтримувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки.

Особливу значущість набуває, на думку В. Буряка [62], Е. Зеєра [129], В. Зернова [130], Є. Подольської [294], В. Попкова [299], В. Поруса [300], Г. Сарсенбаєвої [331], В. Сидоренка [345], О. Скородумова [354], М. Сметанського [359] та ін. фундаментальний складник інформації, що формує компетентність фахівця, забезпечує його гнучкий професійний розвиток. Тому важливо при передачі фундаментальних знань дотримуватись спадковості у формуванні важливих фундаментальних понять, відобразити подальшу затребуваність конкретного фундаментального знання в майбутній діяльності фахівця. Означене свідчить, що якість навчального процесу характеризується ступенем забезпечення фундаментальності знання, доступністю навчального матеріалу та логічністю передачі навчальної інформації.

Безумовно, що для студентів важливо знайомитись з останніми досягненнями науки й техніки, які не завжди вчасно відображено в навчальній літературі. Це висвітлює таку ознаку якості інформаційного складника навчального процесу, як відповідність навчального матеріалу останнім досягненням науки, техніки, культури, мистецтва та розвитку суспільних відносин. У цьому випадку роль „трансляційної” функції викладання стає безперечною. Утім, як зазначає О. Бермус, повинно йтися не про формальну новизну знань, а про фактичну, яка виникає в процесі взаємодії між викладачем та студентами. Така взаємодія дозволяє актуалізувати процес навчання, перетворює викладача на „організатора процесу набуття знань” [44, с. 86].

Діяльність викладача при цьому, тільки на перший погляд, полегшується, оскільки йому не має необхідності грати роль людини, яка все знає. Створення інформативного забезпечення навчального процесу потребує від викладача ретельної роботи з навчальним матеріалом, застосування наочних та мультимедійних засобів, сучасних інформаційних технологій. Паралельно з цим виникає необхідність забезпечити доступ студентів до різноманітних джерел навчальної інформації, комп'ютеризувати навчальний процес та наповнити його відповідними інформаційними технологіями.

Отже, якість інформаційного компонента навчального процесу характеризується:

– рівнем відповідності навчального матеріалу останнім досягненням науки, техніки, культури, мистецтва та розвитку суспільних відносин;

– ступенем забезпечення фундаментальності знання;

– доступністю навчального матеріалу та логічністю його передачі в навчальному процесі;

– наявністю різноманітних джерел інформації для програмного та поглибленого оволодіння навчальним матеріалом;

– рівнем комп'ютеризації навчального процесу;

– рівнем використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі.

Зазначимо, що до складу сучасних інформаційних освітніх ресурсів належать не тільки підручники, методичні вказівки, конспекти лекцій, довідники, аудіо- та відеоматеріали, електронні підручники та бібліотеки, комп'ютерні навчальні програми тощо. Як зазначають С. Чернущенко та О. Заславська, важливе місце серед цих ресурсів повинно займати навчально-методичне забезпечення [424, с. 36]. Підготовка навчально-методичного забезпечення дозволяє викладачеві якісно організувати в навчальному процесі і діяльність студентів, і власну діяльність, вирішити в подальшому спектр завдань суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Особливого підходу потребує сьогодні розробка методичного забезпечення набуття студентами навичок і досвіду професійної діяльності під час практичних занять з фахових дисциплін та проходження практики. Проведення практичних занять вимагає наявності різноманітних інструктивних матеріалів, розробки й застосування різнорівневих за складністю завдань, алгоритмів їх розв'язання та здійснення практичних дій, можливості здійснювати студентами індивідуальну, групову та колективну діяльність, окреслення напрямів обговорення результатів практичної діяльності з викладачем та студентами тощо. Тому надання студентові перед заняттям плану семінарського заняття або ходу лабораторної роботи повинно залишитися в минулому.

Отже, навчально-методичне забезпечення сьогодні – це комплекс різноманітних матеріалів, об'єднаних однією метою – спрямувати діяльність студента на ефективне набуття тих чи тих профе-

сійних знань, умінь та навичок. Якість розробки таких навчально-методичних комплексів стає своєрідним джерелом енергії навчального процесу. Уважаємо, що до якісних ознак навчально-методичного компоненту навчального процесу необхідно віднести рівень розробленості навчально-методичних комплексів з кожної дисципліни навчального плану підготовки фахівців та рівень створення у вищому навчальному закладі навчально-методичної літератури.

Говорячи про якість навчально-методичного компонента навчального процесу, необхідно пам'ятати, що за останні роки постійно відбувалися зміни навчальних планів підготовки фахівців і це змушувало викладачів у прискореному русі коригувати навчально-методичні розробки. Це не могло не позначитись на їх якості та наявності всіх необхідних складників навчально-методичного забезпечення. Означене потребує системного відстеження та коригування, що можливо тільки завдяки моніторингу якості навчального процесу.

Виходячи з того, що процес навчання – це процес взаємодії викладача й студента, то відповідно до цього навчальний процес у вищому навчальному закладі є побудовою побудови їхньої спільної діяльності відповідно до заздалегідь заданих характеристик [360, с. 14]. Про якість навчального процесу, побудованого на цій основі, можна судити за наявністю організованої викладачем суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівнем застосування активних методів навчання. Для студента при такій організації діяльності стає важливим не стільки інформація, скільки особистість викладача, який „постає як консультант, організатор середовища навчання, своєрідний посередник між студентом та соціальним досвідом у формі культури” [61, с. 29]. Саме залучення студента до діалогу, на думку В. Буряка, змушує його розмірковувати, шукати додаткову інформацію, шляхи спільного прийняття рішень. Особливого значення при цьому має рівень комунікативності практичних занять. Доречним є застосування для цього активних методів навчання: методу проєктів, кейс-методу, ігрових, проблемних, дискусійних методів, екскурсій, круглих столів, зустріч з фахівцями тощо.

Уважаємо, що до ознак якості комунікативного складника навчального процесу у вищому навчальному закладі можна віднести:

- рівень застосування активних методів навчання й сучасних

педагогічних технологій для повноцінного розвитку професійних та особистісних якостей у майбутніх фахівців;

– ступінь створення викладачами атмосфери заохочування та стимулювання студентів до саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення на шляху реалізації професійних цілей та планів за рахунок організації ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Важливим елементом сучасного навчального процесу є організація практичної підготовки майбутніх фахівців і в процесі практичного навчання у межах вищого навчального закладу, і в процесі практик. Ми не будемо торкатися проблем нестачі фінансування для вирішення цих завдань, а звернемо увагу на організаційно-педагогічну можливість їх якісного розв'язання. Перш за все, робота студентів на практичних заняттях та проходження ним практики потребує розробки ґрунтовного, багатоаспектного методичного супроводу та пошуку нових рішень оволодіння студентами навичок професійної діяльності. При цьому методичний супровід практик повинен чітко окреслювати права та обов'язки студентів, керівників та методистів практик, представників бази практики; формулювати питання, пов'язані з проходженням практики, виконанням завдань, оформленням звіту та підведенням підсумків з практики. Для полегшення виконання завдань доцільно наводити приклади їх розв'язання та оформлення, які повинні відбивати особливості проходження практики в різних підприємствах, організаціях та установах.

По-друге, якість сучасного навчального процесу буде визначатися можливістю вищого навчального закладу забезпечити реалізацію інтегрованої програми практики, що передбачає наступність навчальних і виробничих практик, наявність завдань зростаючої складності, урахування міжпредметних зв'язків, а також вимог роботодавців до якості практико орієнтованої підготовки майбутніх фахівців. Сучасним та дієвим підходом, до розв'язання проблем набуття студентами практичних навичок та досвіду професійної діяльності є створення у вищому навчальному закладі навчально-виробничо-наукових лабораторій, комплексів та підприємств, міжкафедральних та міжструктурних лабораторій, бізнес-інкубаторів, технопарків тощо; підписання довгострокових договорів про співпрацю

між ВНЗ, підприємствами та місцевою владою. Такий підхід дозволяє актуалізувати набуті студентами теоретичні та практичні знання й навички, формує в них відповідальне ставлення до роботи, максимально наближає її до реальної професійної діяльності, дає можливість студентові ще в період навчання ознайомитись з вимогами ринку праці та скоригувати своє професійне становлення.

Це висуває вимоги до якості виробничого компонента навчального процесу, а саме:

- наявність практико орієнтованої спрямованості навчального процесу та її відповідності реальним вимогам виробництва;
- забезпеченість практичної підготовки студентів.

Про якість сучасного навчального процесу можна судити також, виходячи з рівня інтеграції науково-дослідної роботи в навчальний процес. Науковці розглядають науково-дослідну підготовку як невід’ємний складник формування конкурентоспроможного фахівця, що дозволяє йому бути готовим до відтворення нових знань, тиражування, апробації та впровадження у виробництво досягнень науки, науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів, розробки та експертизи створених нормативно-правових актів тощо [339].

Залучення студентів до науково-дослідної роботи дозволяє майбутньому фахівцеві сприймати навчальний матеріал не як абстрактні, сухі дані, а як наявні сучасні проблеми певних галузей виробництва та науки, з якими доведеться стикатися в професійній діяльності. Участь студентів у дослідництві, безумовно, не може бути масовою й потребує поступового залучення студентів до неї, починаючи з початкового етапу навчання: від дослідження в рефератах актуальних проблем галузей до впровадження результатів дослідництва в дипломних проектах та магістерських роботах.

У зв’язку з цим виникає необхідність розробки викладачами інтегрованих завдань, які будуть утілювати студенти в рефератах, доповідях, курсових роботах та проектах, дипломних роботах та проектах, магістерських роботах. Це буде вирішувати проблему поступового залучення студентів до науково-дослідної роботи. Прискорення цього процесу стає можливим при використанні в навчальному процесі проектних методів навчання.

Про якість науково-дослідного складника навчального процесу можна судити, виходячи з того, як організоване не тільки теоретичне дослідження гострих питань певних галузей науки й виробництва, але й створені умови безпосередньої участі студентів у наукових розробках кафедр за реально закріпленими темами. Завдяки цьому взаємний творчий розвиток викладачів та студентів, а їх суб'єкт-суб'єктна взаємодія відбувається на основі спільних цілей. Також відзначимо, що в процесі науково-дослідної роботи в студента формуються такі професійно важливі якості, як відповідальність, організованість, дисциплінованість та колективізм. А це стає ознаками якості результатів навчального процесу. Тому моніторингове дослідження взаємозв'язку результатів професійного розвитку майбутніх фахівців та якості навчального процесу стає інструментом управління його інноваційним розвитком.

Зазначене вище свідчить, що якість науково-дослідного складника навчального процесу у ВНЗ характеризується рівнем упровадження науково-дослідної роботи в навчальний процес та результативністю науково-дослідної діяльності студентів.

Набуття студентами практичних навичок та досвіду професійної діяльності, їхня науково-дослідна робота ґрунтується на можливості здійснювати самостійну діяльність. Самостійності, як відомо, не можливо навчити. О. Новиков зазначає, що навіть використання активних методів навчання, які орієнтують студентів на навчально-творчу діяльність, часто не мають позитивного ефекту, оскільки не торкаються глибинних механізмів творчого саморозвитку студента [256, с. 100]. Проте потреба в самореалізації є базовою для розвитку особистості. Тому якість навчального процесу в сучасному навчальному закладі пов'язана зі створенням достатніх умов для початку роботи мотиваційного механізму саморозвитку студента.

Розробка такого механізму повинна починатися із формування цілей самостійної діяльності студентів та ознайомлення з ними. Студентові потрібно чітко розуміти, що самостійне опрацювання та конспектування певної теми курсу або розв'язання певної вправи дозволить йому не тільки отримати додаткові бали під час підсумкового оцінювання, але й забезпечить набуття теоретичних знань, буде покладено в основу виконання якогось завдання під час про-

ходження практики, є складником курсової роботи, типовим завданням, яке виконує фахівець у реальній практиці, тощо. Крім того, важливо надати можливість студентові навіть при наявності прикладів чи алгоритмів для розв'язання завдань виявити творчий підхід при їх розв'язанні. Тобто, як зауважує О. Поворознюк, ефективність самостійної роботи багато в чому залежить від успішності надання допомоги студентам в усвідомленні власних освітніх проблем, проектуванні та реалізації індивідуальної чи групової самостійної діяльності, підтримці успіхів у навчання [293, с. 63].

Уважаємо, що якість самоосвітнього компонента навчального процесу залежить від чіткого й докладного визначення сутності самостійної діяльності студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи, форм її виконання, наявності різномірних за складністю завдань та їхнього навчально-методичного супроводу, що дозволить здійснювати самостійну роботу студентам на ґрунті вже наявних знань та завдяки набуття нових. Також про якість компонента самоосвіти та саморозвитку в навчальному процесі можна судити за ступенем застосування індивідуальних, групових та фронтальних видів самостійної діяльності студентів, рівнем організації взаємодії між студентами та викладачами для виконання та контролю самостійної діяльності студентів.

Узагалі контроль та оцінювання є важливим складником навчального процесу у ВНЗ, який дозволяє судити про якість взаємного впливу процесної та результативної характеристик навчального процесу. Як свідчить викладений вище матеріал, необхідність здійснення контрольно-оцінних дій закладена ще під час створення навчальних планів. Різноманітна діяльність студента у вищому навчальному закладі буде набуватиме сенсу тільки тоді, коли в навчальному процесі створені умови визначення рівня його базових та поточних знань, умінь і навичок, динаміки формування професійно значущих якостей, рівня його готовності до роботи за фахом. Тому важливою ознакою якості навчального процесу є сформована система оцінювання професійного зростання студента з чітко визначеними критеріями за всіма видами навчально-пізнавальної діяльності. Утім дієвість такої системи оцінювання виникає тоді, коли її основні положення доведено до кожного студента.

Говорячи про оцінювання діяльності студентів, необхідно пам'ятати про різноманітність форм контролю. Упровадження основних положень Болонського процесу в українську вищу освіту призвело до масового застосування такої форми поточного та підсумкового контролю, як тестування та письмові роботи. Проте існує цілий перелік спеціальностей, де ця форма не може бути застосована взагалі. Крім того, значний рівень письмового спілкування студента з викладачем знижує ефективність більшості педагогічних впливів, не дозволяє визначити глибини розуміння студентом певних явищ та процесів, готовності до застосування знань у виробничих ситуаціях. Якщо ми сучасний навчальний процес у вищому навчальному закладі розглядаємо як процес створення умов саморозвитку майбутнього фахівця за активної участі викладача, то це потребує наявності різноманітних форм контролю, що дозволить виявити і кількісні, і якісні зміни в професійному становленні студента. Однак визначення найбільш доцільних форм контролю та побудови взаємопов'язаної з ними системи оцінювання є процесом складним, який потребує ґрунтовного дослідження, швидкого управлінського коригування й тому може бути вирішеним тільки при застосуванні такого управлінського інструменту, як моніторинг.

Наведені нами характеристики якості кожного зі складників навчального процесу свідчать про їхню взаємодію, взаємозалежність та взаємозумовленість. Так, якість планово-програмного компонента навчального процесу формує вимоги до сутності та якості всіх інших компонентів навчального процесу. Низький рівень якості організаційного компонента здійснює негативний вплив, перш за все, на такий важливий компонент навчального процесу, як виробничий. Це свідчить про те, що якість навчального процесу як багатокомпонентної системи потребує визначення чітких параметрів, установлення чинників найбільшого позитивного впливу на якість кожного з компонентів навчального процесу та системи загалом, сутність управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу та міру їх відповідальності за його якість. Означене передбачає необхідність усебічного дослідження цих аспектів з метою прийняття своєчасних та ефективних управлінських рішень, спрямованих на підвищення рівня якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Проведений аналіз надав нам можливість розглядати **якість навчального процесу у вищому навчальному закладі** як максимальне забезпечення формування та реалізацію якісних характеристик *планово-програмного, організаційного, інформативного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольньо-оцінного складників навчального процесу, а також їхню взаємодію з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання.*

Складники навчального процесу та їхні якісні характеристики визначають безпосередніх учасників (суб'єктів) навчального процесу у вищому навчальному закладі та їхню роль у функціонуванні кожного зі складників та навчального процесу загалом. До суб'єктів навчального процесу належать викладачі, студенти та управлінський склад вищого навчального закладу. Утім роль кожного з них у забезпеченні якості навчального процесу досить різна. Так, при реалізації програмно-планового, організаційного та контрольньо-оцінного елементів навчального процесу провідну роль відіграє управлінська ланка вищого навчального закладу – управлінці різного рівня. У навчально-методичному, інформаційному та комунікативному складниках велике значення має особистість викладача. В елементі самоосвіти й саморозвитку (при виконанні всіх технічних умов викладачами) головною особою є студент, налаштований на самостійну діяльність. При забезпеченні якісних характеристик виробничого та науково-дослідних складників рівне значення має діяльність адміністрації, викладачів та студентів.

Тобто кількісне вираження якості навчального процесу, можливості критеріїв кожного зі складників бути оцінною мірою якості, здатність якості навчального процесу змінюватись залежить від ефективної діяльності суб'єктів навчального процесу. Уважаємо, що забезпечення якості кожного зі складників навчального процесу без активної, зацікавленої діяльності суб'єктів навчального процесу не дозволить отримати запланованих та очікуваних результатів навчання. Тому необхідно для максимально повного відображення сутності якості навчального процесу у вищому навчальному закладі звернутися до аналізу іншої категорії – ефективності навчального процесу.

„Ефективний” у словнику іноземних мов визначено як діючий, такий, що призводить до визначеного результату будь-чого [357, с. 595]. Російський дослідник А. Суббето вважає, що ефективність характеризує діяльність будь-якої складної системи, свідчить про ступінь наближення реального стану до запланованого результату [378]. Тобто ефективність розглядається як важливий чинник, що визначає ступінь реалізації цілей навчального процесу.

У менеджменті ефективність процесу пов'язана з мінімальністю витрат, які дозволяють досягти цілей діяльності. До цих витрат відносять фінансові, матеріальні, кадрові, інтелектуальні тощо. Тобто ефективність в економіці характеризується відношенням кількісного результату до витрат та відображає всю сукупність взаємозв'язків між витратами суспільної праці та задоволенням суспільних потреб, ураховує ступінь усіх господарських взаємозв'язків.

Починаючи з другої половини ХХ століття, поняття ефективності широко застосовується в педагогіці, психології та соціології. Проте визначення соціальної ефективності підготовки фахівців пов'язане з певними труднощами, оскільки освіта є тією цінністю та благом суспільства, яке не може повністю буде зведено до вартісного виміру.

Намагання визначити „цінність населення” була зроблена ще в 1664 році У. Петті, а потім Т. Мальтусом, А. Смітом, К. Марксом, А. Маршалом, Дж. К. Гелбрейтом, І. Фішером та ін. Проблеми ефективності відтворення кваліфікованих кадрів досліджували в радянський період С. Струмлінін, С. Костянін, В. Клочков, а потім українські та російські науковці – В. Андрущенко, Б. Гершунський, О. Грішнова, А. Єгоров, В. Ігнатов, І. Каленюк, К. Корсак, С. Ніколаєнко, К. Павлюк, М. Поташник, А. Суббетто, А. Таркуцяк, Є. Хриков та ін.

Проблеми ефективності підготовки фахівців висвітлено в економічній та соціальній площині. Розгляд сфери вищої освіти в економічному відношенні дозволяє визначити її зовнішню та внутрішню ефективність – внесок системи підготовки фахівців в економіку суспільства, економію та продуктивність праці. Сутність соціальної ефективності полягає в максимальному використанні вищої освіти як чинника соціального прогресу при мінімальних витратах і нега-

тивних наслідках. Досягнення визначених суспільством соціальних та економічних результатів становить зміст та сенс функціонування системи вищої освіти.

Якщо говорити про ефективність навчального процесу у вищій школі, то вона визначається оптимальністю розв'язання завдань підготовки висококваліфікованих фахівців. У результаті навчального процесу підвищується людський капітал особистості, здатність майбутнього фахівця створювати нові цінності й соціальні відносини. Проте формування „ідеального” фахівця є проблемним унаслідок багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників. Тому ефективність навчального процесу у ВНЗ полягає в прагненні та наближенні його результатів до оптимальних сучасних вимог суспільства до підготовки фахівців при мінімальних витратах та негативних наслідках.

Узагалі ефективність, на думку Г. Ладозиної [208], А. Майорова [226], Н. Халімової [410] та інших дослідників, є узагальненою мірою й важливим складником якості навчального процесу. При цьому науковці зазначають, що оцінка ефективності навчального процесу повинна відбуватися з урахуванням усіх суб'єктів навчального процесу.

На думку Г. Ладозиної, ефективність якості навчального процесу повинна визначатися „ступенем задоволення запитів (виконання державного замовлення) і з боку держави й роботодавців, і з боку студента, його викладачів, колег” [208, с. 23]. Професор Н. Халімова вважає, що ефективність як міра якості навчального процесу „аналізується за допомогою дослідження способів, завдяки яким витрати (ресурси) перетворилися на зовнішні та внутрішні результати”. При цьому зовнішня ефективність передбачає досягнення цілей суспільства, держави, роботодавців, а внутрішня – визначає рівень досягнення цілей особистості та колективу освітнього закладу” [410, с. 16].

У зв'язку з цим Л. Фішман зауважує, що задля ефективності навчального процесу, максимального наближення його результатів визначеним цілям необхідно керуватися такою системою критеріїв якості, яка б урахувала запити всіх зацікавлених сторін [408].

При цьому Є. Сахарчук [333] та В. Сериков [342] відзначають,

що досягнення ефективності навчального процесу можливо тільки за рахунок його організації, реалізації, коригування, удосконалення на підставі аналізу об'єктивної та перевіреної інформації. Тільки таким чином можливо задовольнити відповідні потреби батьків, студентів, суспільства, забезпечити якість та ефективність тих чи тих нововведень у навчальному процесі, підвищувати кваліфікацію педагогічного колективу.

Якщо вимоги та очікування будь-якого із суб'єктів навчального процесу не будуть задоволеними повною мірою, то можна говорити, що якість окремих характеристик складників навчального процесу або загалом складника не є повноцінною. Це свідчить про необхідність визначення при розгляді ефективності навчального процесу відносної зміни його результативності при стабільних ресурсах з позиції всіх суб'єктів навчального процесу.

Російськими вченими було визначено 30 чинників, які впливають на ефективність навчального процесу, та згруповано їх у чотири групи [87]. З позиції нашого дослідження певний інтерес має група чинників, що свідчать про якість навчального процесу. До них належать чинники, пов'язані з рівнем утілення в навчальні програми й плани вимог Державних стандартів та ринку праці до підготовки фахівців; наявністю навчально-програмної документації, наукового та методичного забезпечення, рейтингової системи управління навчальною та викладацькою діяльністю; високою компетентністю викладачів; наявністю мотивації студентів до навчання та ін. Фактично цей перелік відображає визначені нами окремі характеристики якості складників навчального процесу, що підтверджує правильність наших припущень про залежність ефективності навчального процесу від його якості.

Якщо звернутися до теорії управління, то ефективність діяльності організації буде залежати від ефективної співпраці людей, розуміння ними цілей діяльності, своїх завдань та міри відповідальності, можливості в майбутньому використати результати цієї діяльності для набуття певного статусу, службового зростання, отримання престижного рівня заробітної плати [71, с. 208]. Говорячи про якість навчального процесу, ми визначили, що забезпечення цієї якості не-

можливо без ефективної діяльності студентів, викладачів, керівництва вищого навчального закладу.

Дослідження ефективності діяльності студентів та викладачів має достатньо широке відображення в науковій літературі. Вивченню суб'єкт-суб'єктного підходу присвячено праці К. Абульханової-Славської, М. Когана, Б. Ломова, А. Мудрика та ін. Проте залежність якості навчального процесу від ефективності цієї взаємодії мало досліджено, хоча від особливостей такої взаємодії залежить формування цілей спільної діяльності викладачів та студентів. Ефективність діяльності керівництва ВНЗ узагалі розглядається тільки відносно всього навчального закладу в контексті його управління. При цьому організація спільної ефективної діяльності всіх суб'єктів навчального процесу стає запорукою забезпечення якості навчального процесу.

Зазначене вище свідчить, що ефективність навчального процесу є мірою його якості, засвідченням чого стає максимальне наближення до очікуваних суб'єктами навчального процесу результатів навчання.

Отже, ефективність навчального процесу є мірою якості навчального процесу, а також результатом якісного наповнення та реалізації характеристик складників навчального процесу завдяки спільній діяльності суб'єктів навчального процесу з метою досягнення загальної мети підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Надане визначення свідчить про залежність якості навчального процесу від ефективності формування та функціонування кожного з його складників і системи загалом, чіткого визначення цілей навчання та ефективної діяльності всіх суб'єктів навчального процесу в їх досягненні.

На підставі викладеного надаємо графічне зображення моделі якості навчального процесу у вищому навчальному закладі (див. рис. 1.3).

Модель якості навчального процесу у вищому навчальному закладі є взаємодією трьох структурних компонентів – цільового, діяльного та критеріально-результативного.

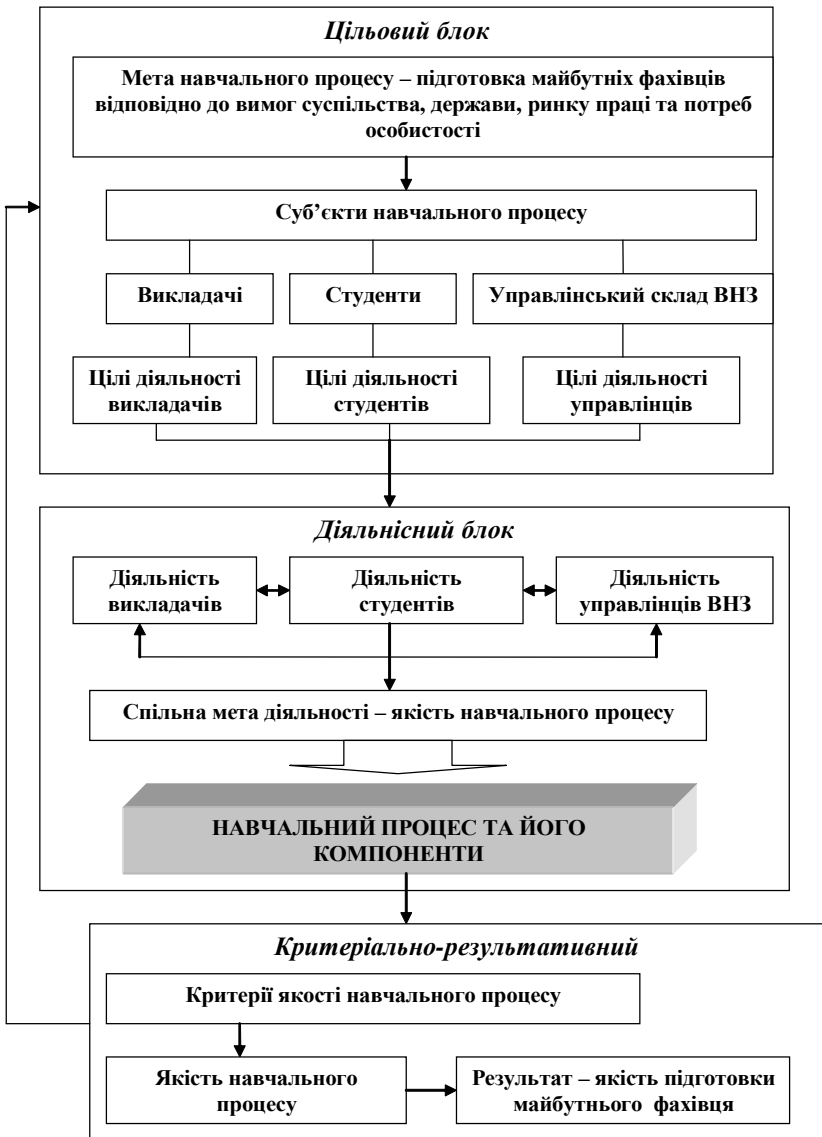


Рис 1.3. Модель якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

У цільовому блоці моделі відображено залежність цілей діяльності кожного із суб'єктів навчального процесу від мети навчального процесу, яка полягає в підготовці фахівців відповідно до вимог суспільства, держави, ринку праці та потреб особистості. Ці очікувані суб'єктами навчального процесу результати професійної підготовки фахівців формують цілі їхньої діяльності. Для викладачів метою їхньої діяльності стає передача досвіду, утіленого в наукових та професійних знаннях. Для студентів метою діяльності стає інтеріоризація цього досвіду для подальшої професійної самореалізації. Для управлінців вищого навчального закладу – організація навчального процесу та забезпечення його функціонування задля підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державних освітніх стандартів та визначеного обсягу фахівців певних напрямів, компетентність яких відповідатиме вимогам ринку праці. Тобто цілі викладачів, студентів, управлінського складу вищого навчального закладу відрізняються одна від одної та потребують зусиль щодо їх поєднання. Оскільки сьогодні освітній процес ще має значний директивний характер, то знаходження спільних цілей для всіх суб'єктів навчального процесу пов'язано з певними труднощами.

Якщо перенести з менеджменту досвід формування спільних цілей для всіх учасників діяльності, то поєднання цілей викладачів, студентів та управлінців може відбуватися такими шляхами:

1. Зміщення цілей навчального процесу на певні умови, які стають цілями для всіх його суб'єктів – функціонування навчального процесу як такого, що задовольняє потреби всіх його суб'єктів.
2. Зміщення цілей навчального процесу на певний проміжний результат – визначений рівень якості навчального процесу.
3. Зміщення цілей навчального процесу на визначений результат – сформованість компетентності майбутніх фахівців.

Завдяки зміщенню цілей відбувається поєднання цілей діяльності студентів, цілей діяльності викладачів та цілей діяльності управлінців вищого навчального закладу, що призводить до формування спільних цілей діяльності.

Діяльнісний блок нашої моделі відображає вплив діяльності викладачів, студентів та управлінців ВНЗ на навчальний процес. Завдяки взаємодії діяльності суб'єктів навчального процесу відбуваєть-

ся узагальнення, поєднання особистих цілей їхньої діяльності. Наявність спільної мети спрямовує діяльність кожного із суб'єктів навчального процесу в напрямку ефективної взаємодії задля максимального якісного наповнення характеристик кожного з компонентів навчального процесу, ефективного функціонування цих складників і навчального процесу як системи.

Зазначимо, що формування спільних цілей – це тривалий процес, який потребує від викладачів, студентів та управлінського складу певних навичок управління. Тому одним з головних завдань сучасного навчального процесу є створення взаємодії між студентами та викладачами, що дозволяє не тільки передати студентам певний обсяг знань, але й активізується їх участь в процесі самоосвіти, дозволяє набути навичок планування та реалізації спільної з іншою особистістю діяльності.

Аналіз практики створення взаємодії у вищих навчальних закладах та власний досвід свідчать, що студенти значною мірою готові до такої діяльності. Проте активізація діяльності студентів можлива тільки за умов чіткого розуміння змісту й засобів процесу набуття знань, доцільності оволодіння ними та можливості подальшого застосування. Це покращує самоконтроль студентів, їхню індивідуальну роботу, забезпечує ефективну взаємодію з викладачем та іншими студентами з метою знаходження шляхів покращення якості навчального процесу. Однак вибудовування цієї взаємодії потребує від викладача зміни організації навчального процесу, його методичного супроводу, використання активних методів навчання, постійного наукового зростання тощо. Роль діяльності управлінців усіх рівнів полягатиме в поєднанні інтересів усіх сторін у забезпеченні якості навчального процесу та створення умов якісної організації й функціонування навчального процесу, своєчасного та ефективного реагування на необхідність певних його коректив.

Це ще раз засвідчує значення моніторингу в дослідженні проблеми сутності діяльності всіх суб'єктів навчального процесу в напрямі забезпечення якості навчального процесу, виявлення ознак ефективності цієї діяльності та її впливу на якість кожного з компонентів навчального процесу у вищому навчальному закладі. Оскільки моніторинг є складовим елементом управління, то окреслюються

такі завдання нашого дослідження, пов'язані з визначенням теоретичних засад управління якістю навчального процесу та виявлення сутності й ролі моніторингу в забезпеченні якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Визначення рівня якості навчального процесу повинно відбуватися відповідно до критеріїв якості навчального процесу. Утім зазначимо, що без ґрунтового дослідження всіх компонентів навчального процесу та особливостей і міри впливу управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу на його якість чітке визначення цих критеріїв стає проблематичним. Тому ми тільки припускаємо, що до критеріїв якості навчального процесу можливо віднести такі критерії, як: якість планово-програмного компонента, якість організації навчального процесу, його інформативність та комунікативність, якість навчально-методичного забезпечення, рівень практичної та науково-дослідної спрямованості навчального процесу, рівень розвитку самоосвітнього та контрольо-оцінного компонентів навчального процесу. Усі ці критерії потребують своєї конкретизації та опису завдяки визначенню показників і рівнів сформованості якості навчального процесу.

Однак цей склад критеріїв відбиває тільки якість процесної характеристики навчального процесу. Цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів навчального процесу, якісне функціонування його складників забезпечують якість усього навчального процесу ВНЗ з метою отримання певного результату – якісної підготовки майбутнього фахівця. Якщо якість цієї підготовки відповідає очікуваним суб'єктами навчального процесу та запланованим результатам навчання, а також збігається з особистими цілями їхньої діяльності, то загальний рівень якості навчального процесу є високим. Тому до критеріїв якості навчального процесу необхідно віднести також критерії якості результатів підготовки фахівців. Як було вже зазначено раніше, на сучасному етапі розвитку вищої освіти науковці по-різному визначають результати навчального процесу відповідно до різних концептуальних засад розв'язання цієї проблеми. Тому виникає необхідність визначити результативне підґрунтя навчального процесу та сформувані відповідно до нього критерії якості, що повинні узгоджуватись з критеріями процесної характеристики навчального процесу.

Усе це стає підставою до ґрунтовного дослідження теоретико-методологічних засад управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Висновки до розділу 1

Останнім часом у зв'язку з невідповідністю компетентності випускників ВНЗ потребам ринку праці та вимогам суспільства, неможливістю молодих фахівців самостійно розв'язувати професійні завдання та сприяти соціально-економічному розвитку нашого суспільства актуалізовано питання якості підготовки фахівців. Однак проблема якості освіти виникла разом з формуванням самої педагогічної науки й на сьогодні має багатовікову історію розв'язання.

Якість освіти є категорію багатобічною, що органічно поєднує якісну реалізацію всіх складників освітнього процесу та якість визначених результатів освіти, які відображають інтереси всіх зацікавлених суб'єктів.

У розумінні сутності якості вищої освіти науковцями на сьогодні сформовано п'ять основних підходів. Перший ототожнює якість вищої освіти з метою освітньої системи, тобто з якістю навчання. Другий підхід під якістю освіти розуміє рівень освіченості, вихованості й розвитку студентів. Третє бачення якості освіти пов'язує її зі ступенем відповідності рівня підготовки студентів вимогам професійного й соціального середовища. Наступна позиція пов'язує якість освіти з якістю роботи навчального закладу, його можливістю дотримуватись державного освітнього стандарту. П'ятий підхід ототожнює якість освіти з рівнем організації та результатами навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Дослідження переваг та певні недоліки кожного з цих підходів, власне розуміння проблеми якості вищої освіти дало змогу розглядати якість вищої освіти як досягнення соціально значущих результатів підготовки фахівців, у яких утілено вимоги всіх зацікавлених суб'єктів, забезпечено формування професійної та особистісної компетентності фахівця в процесі наповненого відповідним змістом, певним чином організованого та реалізованого професійного навчан-

ня. Якість вищої освіти є певною пірамідою, підґрунтям якої стають вихідні параметри вищої освіти, що дозволяють повною мірою вищому навчальному закладу виявити свій освітній потенціал та можливість забезпечити якість підготовки фахівців і набуття ними високого рівня компетентності.

На якість вищої освіти впливає значна кількість чинників, які розподілено нами в три групи. Перша група чинників визначає зміст професійної підготовки, особливості організації та реалізації навчального процесу у ВНЗ; друга – безпосередньо виявляється в навчальному процесі вищого навчального закладу, а третя – визначає результати навчального процесу. При цьому чинники першої групи є об'єктивними й не залежать від діяльності вищого навчального закладу, тоді як дві інші групи чинників пов'язані з навчальним процесом і можуть бути певним чином відкориговані.

Проблема якості підготовки фахівців є актуальною для всіх держав світу. Якість вищої освіти проголошено головною умовою існування, збереження традицій, цінностей і наріжним каменем розвитку суспільства, що зумовлює необхідність створення кожною з держав власної системи забезпечення та оцінки якості вищої освіти. Дієвість таких систем забезпечено співпрацею органів державної влади, вищих навчальних закладів, громадських та професійних організацій. Концептуально системи якості вищої освіти в багатьох країнах світу базуються на компетентнісному підході та створених моделях компетентного фахівця.

В останні десятиріччя виявляється тенденція щодо трансформації освітніх систем та мобільності фахівців, і це сприяє формуванню загальних принципів і критеріїв оцінки якості підготовки фахівців, а також узагальненню вимог роботодавців різних країн. Проте проведений нами аналіз указує, що спроби розв'язати проблеми якості підготовки фахівців адміністративно-організаційним шляхом не покращують рівня підготовки фахівців, автоматично не роблять їх конкурентоспроможними ані у власній країні, ані в інших країнах світу. Напроти, найбільший ефект отримають пошуки вищих навчальних закладів, науковців, викладачів у напрямі вдосконалення управління якістю навчального процесу, що актуалізує проблему якості навчаль-

ного процесу у вищому навчальному закладі та знаходження механізмів ефективного управління ним.

Сучасний навчальний процес у вищій школі – явище складне та малодосліджене. На нашу думку, навчальний процес є багатокомпонентною системою взаємодії та функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольного-оцінного складників з метою організації та управління професійним й особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання.

Означені складники взаємодіють та взаємопов'язані між собою, що вказує на залежність якості навчального процесу загалом від якісної реалізації кожного з компонентів навчального процесу. Відповідно до цього якість навчального процесу вищого навчального закладу – це максимальне забезпечення формування та реалізації якісних характеристик планово-програмного, організаційного, інформативного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольного-оцінного складників навчального процесу, а також їх взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання.

Мірою якості навчального процесу ВНЗ є його ефективність, яка виявляється в максимальному наблизенні до очікуваних суб'єктами навчального процесу результатів навчання, що зумовлює необхідність цілеспрямованого спільного управління ними якістю навчального процесу.

Результатом наших пошуків стало розуміння, що якість навчального процесу як складної системи стає результатом постійного дослідження, виявлення всіх чинників впливу та особливостей управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу з метою своєчасного коригування навчального процесу та підвищення рівня його якості. Означене зумовлює необхідність організації та реалізації моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі на науково обґрунтованій основі.

Р О З Д І Л 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Сучасні тенденції розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти

Ефективність успішної професійної реалізації випускників вищої школи залежить не тільки від якості набутих спеціальних знань та вмій у обраній сфері діяльності, але й можливості застосовувати ці знання та уміння, взаємодіяти з тими, хто оточує, у спільній роботі, швидко реагувати на зміни в суспільстві, економіці, виробництві, законодавстві, своєчасно підвищувати свою кваліфікацію та розвивати особистісні якості. Організація навчального процесу у вищому навчальному закладі, спрямованого на формування цих якостей сучасного фахівця, на сучасному етапі не може відбуватися без створення у ВНЗ власної системи управління якістю. Проте виші України недостатньо активно включаються в процес розробки таких систем управління, а відстежують лише якість кінцевих результатів навчального процесу, що не дає можливості враховувати весь комплекс чинників, які впливають на якість підготовки фахівців, ефективно управляти якістю навчального процесу.

Незважаючи на те, що проблему якості освіти активно обговорює наукова спільнота останні десятиріччя, питання управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі досліджують аспектно, залишаючи їх розв'язання здебільшого Міністерству освіти і науки. До аспектів управління якістю навчального процесу ВНЗ, які вивчають науковці, зараховують: загальні питання управління якістю діяльності вищого навчального закладу, визначення внутрішніх та зовнішніх чинників впливу на якість підготовки фахівців, підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ за рахунок його поєднання з науковою діяльністю та використанням інших механізмів, створення й упровадження системи управління та моніторингу якості освітньої діяльності. Результатами цих досліджень є

визначення залежності результатів якості навчання від створення необхідних умов щодо їх досягнення та організації процесу управління цією якістю. Тому задоволення вимог освітніх стандартів, потреб усіх зацікавлених сторін у рівні якості підготовки випускників – це питання механізмів, процедур та технологій, які застосовуються для цього у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим, скільки би не відстрочували вищі навчальні заклади процес створення й упровадження власної системи управління якістю, це є найбільш перспективним напрямом вирішення питання якості вищої освіти. Як зазначає Г. Полянська, якість освіти „визначається характером управлінської діяльності, її орієнтованістю на результат” [297, с. 46].

Оскільки навчальний процес є основним засобом здійснення освітньої діяльності вищими навчальними закладами, професійної підготовки фахівців, то в системі управління якістю ВНЗ йому повинна відводитись головна роль. Проте пошуки вітчизняних науковців (Л. Білий [47], П. Вишневський [73], О. Волков [350], В. Гапон [82], В. Гуменник [96], С. Жарая [118], В. Стельмашенко [369], Є. Хриков [416 – 418], Г. Цехмістрова [421] та ін.) здійснюються переважно в напрямі розв'язання проблем управління якістю вищого навчального закладу загалом. З одного боку, такий підхід зрозумілий, оскільки сам навчальний процес, як ми вже з'ясували, знаходиться під впливом багатьох чинників, що є проявом якості різних видів діяльності ВНЗ. З іншого, – саме створення системи управління якістю навчальним процесом забезпечить найбільш ефективну організацію та управління іншими видами діяльності вищого навчального закладу, які є похідними стосовно навчального процесу.

Крім того, такий підхід до розв'язання проблем управління якістю підготовки фахівців пояснюється світовими тенденціями в цій сфері. Як зазначає О. Волков, у 90-х роках ВНЗ різних країн світу, упроваджуючи у свою діяльність стандарти якості, зосереджували увагу на навчальному процесі, створенні та документуванні методик і процедур, підтвердженні їх виконання (часто досить формального) [350, с. 25]. Тому поступово, особливо після прийняття нової версії стандартів якості, заклади вищої освіти стали орієнтуватися у створенні системи якості на поєднання в ній усіх процесів, що відбуваються у ВНЗ. Також було змінено підхід до взаємодії в системі

управління якістю її суб'єктів – студентів, викладачів, управлінців, роботодавців, батьків. Саме тому на сучасному етапі більшість ВНЗ світу „не тільки розробляють і впроваджують системи якості, а й досягають зовнішнього визнання через процедуру сертифікації третьою стороною – органом сертифікації системи якості” [Там само, с. 26].

На наш погляд, для України такий підхід є передчасним, оскільки зміни, що постійно відбуваються в системі вищої освіти, потребують осмислення, визначення закономірностей, методологічних і методичних засад. Упровадження принципів Болонського процесу, існування надмірної регламентації навчальної та фінансово-господарської діяльності ВНЗ при певній анархії в підготовці фахівців, що виникла внаслідок комерціалізації вищої освіти й розвитку ринку недержавних освітніх послуг, відсутність науково обгрунтованої державної політики в галузі підготовки фахівців свідчать про неможливість поставити навчальний процес у одну ланку з іншими процесами та видами діяльності вищого навчального закладу. Сьогодні, коли якість підготовки фахівців покладено саме на навчальний заклад, управління якістю навчального процесу повинно займати провідне місце в системі управління якістю всього ВНЗ і мати наукове обгрунтування та узагальнення сучасного досвіду. Як зазначають В. Афанасьєв та П. Підкасистий, розв'язання проблеми управління якістю навчального процесу можливо тільки на основі вивчення його основного протиріччя – між змінами потреб суспільства в засвоєнні особистістю соціального досвіду та фактичним рівнем підготовки фахівців до виконання соціальних функцій [25, с. 14].

Визначення теоретико-методологічних засад управління якістю навчального процесу ВНЗ не є простим питанням, оскільки на сьогоднішній день у педагогічній науці існує певна неузгодженість у розумінні сутності феноменів „управління якістю освіти” та „управління якістю вищої освіти”. Узагалі відсутність єдиного понятійно-категоріального апарату є, на думку І. Бадаян, найбільш слабким місцем сучасної теорії та методології управління освітою [29, с. 18]. Розбіжності поглядів науковців виявляються у виборі методологічної основи управління якістю освітньою діяльністю та теоретичних засад розробки систем управління якістю. Тому вважає-

мо необхідним дослідити сучасні тенденції розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти, розглянувши ті методологічні підходи та моделі управління якістю підготовки фахівців, які використовують сьогодні дослідники. Означене дасть можливість у подальшому визначити концептуальні засади управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Поняття управління якістю освіти з'явилося в педагогіці порівняно недавно – у 90-і роки ХХ століття, що було викликано ускладненням цілей освіти та зміною освітньої парадигми. Власне „управління” є реально існуючим феноменом, що має визначену форму й зміст та стає впливовим важелем функціонування організації, якщо глибоко дослідити відносини й риси, покладені в його основу. У різних наукових джерелах відображено розмаїття позицій стосовно сутності управління. Так, В. Баринов та Л. Макаров під управлінням розуміють вплив на об'єкт з метою переведення його з одного стану в інший [37]. Є. Рузаєв вважає, що управління – вид діяльності, який закінчується створенням управлінського рішення [322], а І. Іванова розглядає управління як процес, що складається із сукупності управлінських логічно взаємопов'язаних дій [163].

О. Віханський наголошує, що управління є визначеним типом взаємодії, яка існує між суб'єктами, один з яких у цій взаємодії знаходиться в позиції суб'єкта управління, а другий – у позиції об'єкта управління. Ця взаємодія характеризується такими, на думку науковця, моментами:

по-перше, суб'єкт управління спрямовує об'єкту управління інформацію про ті аспекти його функціонування, які входять до сфери управлінського впливу суб'єкта управління;

по-друге, об'єкт управління отримує управлінські команди й функціонує відповідно до змісту цих команд [72, с. 25].

Утім про існування та якість управлінської взаємодії (тобто самого управління) можливо говорити тільки тоді, коли об'єкт управління виконує команди суб'єкту управління. При цьому сутність відносин управління складається в тому, що суб'єкт повинен та здатний виробляти управлінські команди, а об'єкт управління готовий та може ці команди виконати. У зв'язку з цим доречним є розуміння М. Альбертом, М. Месконом та Ф. Хедоурі управління як особли-

вого виду діяльності, що містить процеси планування, організації, мотивації й контролю та спрямований на досягнення визначених цілей [234].

Фактично в трактуванні „управління” висвітлено кілька позицій. Перша розуміє управління як діяльність, і таке визначення управління стає важливим тоді, коли необхідно отримати певний результат. Однак такий підхід не бере до уваги зміну особистого досвіду всіх учасників процесу управління. Інша позиція складається в тому, що управління розглядається як цілеспрямований вплив суб’єкта управління на об’єкт. При цьому не враховується суб’єкт-суб’єктна природа будь-якої діяльності (зокрема й управління), оскільки активність визнається тільки відносно суб’єкта управління. Третя позиція свідчить про розуміння управління як процесу взаємодії суб’єктів, передбачає прямий і зворотний зв’язок між ними, а також органічне поєднання змін суб’єктів під взаємним впливом.

У нашому дослідженні ми розуміємо *управління як свідомий вплив на об’єкти й процеси прямих та побічних учасників цих процесів, що здійснюється з метою певним чином спрямувати діяльність та отримати бажані результати.*

У процесі розвитку суспільства й зокрема менеджменту як науки про управління якістю продукції відокремилось у самостійний напрям. На сьогоднішній день поняття „продукція” вже вийшло за межі матеріально-речових предметів, а включає всі можливі результати процесу, наприклад, послуги, інтелектуальну продукцію, соціальні системи тощо.

Щоб внести розуміння в питання управління якістю щодо освітніх систем, у 2008 році Держспоживстандарт України видає „Стандарти управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти”. У цьому стандарті чітко визначено, що під продукцією, яку виробляє навчальний заклад (організація) у результаті реалізації освітнього процесу (процесу виробництва), необхідно розуміти освітянський продукт – освітню послугу [112, с. 3]. З погляду В. Банслової [36, с. 8] та О. Єгоршина [233, с. 289], освітня послуга може розглядатися з позиції особистості (студента), навчального закладу та держави. Але в будь-якому випадку – це така сукупність знань, умінь і навичок загальноосвітнього чи професійного характе-

ру, яка відповідає встановленим освітнім стандартам, задовольняє потреби особистості в набутті професії, саморозвитку та самореалізації в умовах конкурентного середовища ринкової економіки.

Безумовно, що це досить спрощене бачення результатів освітнього процесу, оскільки професійні знання, уміння та навички – ці тільки частина того образу професіоналу, фахівця, який формується в процесі професійної підготовки. Сам процес навчання у вищому навчальному закладі супроводжується вихованням особистості, розвитком її мотиваційної сфери, системи ціннісних орієнтацій, професійно важливих та особистісних якостей. На такий усебічний розвиток спрямований сам навчальний процес у вищому навчальному закладі, що актуалізує проблеми управління його якістю.

Повертаючись до проблем управління якістю, зазначимо, що взагалі управління включає три важливі елементи – суб’єкт, об’єкт та механізми впливу. Якщо об’єктом є певний виробничий процес (у нашому випадку навчальний процес), суб’єктом управління – персонал підприємства (студенти, викладачі, управлінський персонал ВНЗ, роботодавці), то механізми впливу є власне управлінням якістю результатів відповідного процесу, що здійснюється завдяки плануванню, мотивації, організації, контролю, інформації, розробки заходів, прийняття рішень та впровадження заходів [394, с. 27].

У теорії менеджменту управління якістю розуміється як постійний, планомірний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях на чинники й умови, що забезпечує створення продукції оптимальної якості та повноцінне її використання [401, с. 23], а також як методи й види діяльності оперативного характеру, що використовуються для виконання вимог стосовно якості [394, с. 10].

Указані позиції щодо сутності понять „управління” та „управління якістю” знайшли своє відображення й у розумінні сутності управління якістю освіти. Так, першій позиції дотримуються І. Булах [349], М. Поташник [302; 303; 399], В. Тат’янченко [386], П. Третьяков [396] та інші науковців. Відповідно до цього Є. Яковлев розглядає управління якістю освіти як створення продуктів управлінської діяльності, які є водночас умовою освітнього процесу та відображають цілі й результат потенційного розвитку учнів [440].

Прихильниками другого підходу є В. Афанасьєв [25], С. Орлов

[273], В. Сериков [318], Г. Цехмістрова [397] та ін. Відповідно до основних засад цього підходу В. Сериков визначає управління якістю освіти як процес цілеспрямованого впливу на всі чинники, від яких залежить якість освіти [341]. На думку О. Бермуса, управління якістю освіти – це багаторівнева система методів і видів діяльності, яка забезпечує діагностику реально існуючої якості освіти й цілеспрямованої її зміни [46]. Г. Цехмістрова розглядає управління якістю як цілеспрямовану діяльність, вплив на освітній процес, обраний з безлічі можливих впливів на підставі наявної для цього інформації, що поліпшує його функціонування та розвиток [421, с. 37]. Аналогічну позицію займає С. Орлов, який вважає, що управління якістю професійної підготовки є комплексним, цілеспрямованим процесом педагогічного впливу на студента з метою досягнення максимальної відповідності його професійної підготовки вимогам державних стандартів та поточним запитам ринку [273, с. 105].

Перевагу в побудові системи управління якістю на засадах взаємодії суб'єктів процесу навчання віддають В. Зайчук [124], Н. Селезньова [336], А. Субетто [336; 378], П. Третьяков [396], Є. Хриков [418], Т. Шамова [430] та ін. Цей підхід до розуміння сутності управління якістю освіти почав формуватися тільки на початку нового тисячоліття, що, безумовно, є результатом не тільки демократизації освітнього процесу, але й невід'ємною вимогою підготовки сучасних фахівців. Так, Т. Шамова визначає управління якістю освіти як цілеспрямований ресурсозабезпечений та спроектований освітній процес взаємодії керівної та керованої підсистем із досягнення якості запрограмованих результатів (досягнення норм і стандартів) [430].

Н. Селезньова та А. Субетто розглядають управління якістю освіти в широкому та вузькому сенсі. У широкому – це управління відношенням адекватності доктрини освіти, соціального інституту освіти, освітніх стандартів і соціальних норм якості імперативам і логіці суспільного розвитку в соціоприродному, космопланетарному, національно-етнічному й соціально-економічному вимірах. У вузькому сенсі під управлінням якості освіти науковці розуміють управління якістю підготовки майбутніх фахівців [336].

Аналогічним чином визначає управління якістю освіти українсь-

кий дослідник В. Зайчук, який вважає, що це поняття слід розуміти як „цілісну, відкриту соціально-педагогічну систему”, найістотнішими характеристиками ознаками якої є „спрямованість управління на досягнення мети; ієрархічна підпорядкованість, що передбачає узгодженість централізованого управління з самоуправлінням за одночасної автономності складових; наявності в системі управління інтерактивних властивостей, не притаманних її окремим складовим, взаємозв'язку й взаємообумовленості між складовими та критеріями оцінювання результативності функціонування; варіабельності окремих складових і стану всієї системи управління” [124, с. 20].

Прихильники всіх трьох позиції щодо розуміння сутності управління якості освіти визначають необхідність створення сприятливих умов, які позитивно впливатимуть на якість освітнього процесу й дозволять підготувати висококваліфікованого фахівця. Різниця зазначених позицій фактично полягає у видах управлінської діяльності, їх системності та рівні активності об'єкта управління.

І. Сорока та Л. Омелянович у своїй праці „Оцінка якості освітньої діяльності вузу: інтеграція національного та європейського стандарту” вказують, що система управління якістю підготовки фахівців повинна забезпечити безперервне підвищення якості навчальної, методичної, науково-дослідної, організаційної, виховної роботи у вищому навчальному закладі, що дозволить випускати висококваліфікованих фахівців, які відповідатимуть вимогам національного та міжнародних стандартів [365]. У зв'язку з цим доречним є висловлювання Є. Хрикова, який визначає управління як „діяльність управлінської підсистеми, спрямованої на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційно-правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, методичних умов, потрібних для здійснення освітнього процесу та досягнення мети” [418].

Управління якістю вищої освіти ми розуміємо як *безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з досягнення відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства, роботодавців, студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу.*

Дискусійним для педагогічної науки, зокрема галузі управління

освітніми системами, є питанням вибору методологічних підходів управління якістю вищої освіти. У цьому контексті потребують визначення поняття „методологічний підхід”. Перш за все, саме поняття „підхід” не завжди правильно використовують у педагогічній лексиці. Відповідно до проведеного Є. Степановом та Л. Лузіною аналізу, методологічний підхід є орієнтацією викладача, керівника навчального закладу, дослідника при здійсненні своїх дій, що спонукає до використання визначеної сукупності понять, ідей та способів педагогічної діяльності [370, с. 83]. Науковці вказують, що методологічний підхід є комплексним педагогічним засобом, що містить три основні компоненти:

1) основні поняття, використовувані в процесі дослідження, управління та перетворення освітньої практики;

2) принципи як вихідні положення або головні правила здійснення освітньої діяльності;

3) прийоми та методи побудови процесу освіти [Там само, с. 84].

Російський академік О. Новиков указує, що в педагогіці методологічні підходи – це особливості та принципи організації освітньої діяльності [256].

Тому під **методологічними підходами** ми розуміємо *комплекс тих понять, принципів, прийомів та методів, які застосовують науковці в дослідженні та особливим чином організують їхню діяльність.*

Сучасна педагогічна теорія управління освітою базується на значній кількості методологічних підходів, сутність яких розглянуто в працях Ю. Конаржевського [190], В. Лазарева [209], М. Поташника [399], В. Симонова [348], П. Третьякова [396], Т. Шамової [400]. Спробу визначити найбільш поширені в управлінні освітою методологічні підходи зроблено П. Третьяковим, який виділяє:

– системний як базовий усіх наукових досліджень, здійснення діяльності та зокрема управління;

– функціональний, у межах якого педагогічна діяльність розглядається як система функцій;

– синергетичний, що дає можливість зрозуміти процес розвитку складних систем та їх окремих компонентів;

– діяльнісний, що вмотивовує, цілеспрямовує процес управління, визначає методи, засоби діяльності суб'єктів управління;

– ситуаційний, який указує на необхідність у процесі управління якістю враховувати наявну ситуацію в діяльності конкретного закладу освіти;

– рефлексивний, що створює умови для контролю й оцінки результатів управлінської діяльності тощо [396].

Г. Радзівілова відзначає, що в російській теорії й практиці управління розробляються комплексний, інтеграційний, маркетинговий, функціональний, динамічний, нормативний та адміністративний підходи, проте найбільш поширеними є структурний, функціональний та динамічний [314].

Дослідниця проблем управління якістю освіти на регіональному рівні Т. Хлопова вважає, що теоретико-методологічну основу управління якістю освітніми комплексами становлять системний, функціональний, синергетичний, діяльнісний, ситуаційний, рефлексивний, національно-регіональний підходи та підхід управління за результатами [413]. При цьому зазначено, що власне окремо будь-який з названих підходів не використовується, а дослідники їх комбінують, оскільки кожен з методологічних підходів має певну цінність у розумінні окремих процесів, які відбуваються в освітній системі.

З погляду І. Бадаян, методологію управління якістю професійної підготовки у ВНЗ становлять особистісний, особистісно-діяльнісний, діалогічний, культурологічний, антропологічний та генетичний підходи, які дозволяють розглядати освіту не тільки як засіб передачі знань, умінь і навичок, але й як спосіб розвитку особистості [29, с. 22].

Український дослідник О. Родіонов указує, що теоретичні засади дослідження процесу управління якістю вищої освіти часто здійснюються за допомогою історичного, бібліометричного, термінологічного та системного методів. Аналітичне розв'язання проблем управління якістю вищої освіти здійснюється за рахунок використання науковцями структурно-функціонального, системного (системно-діяльнісного, системно-генетичного) підходів, а також методів наукометрії та інформометрії. Конструктивне вдосконалення

систем управління якістю здійснюється за допомогою методу модулювання [320, с. 57].

Уважаємо, що таке розмаїття методологічних засад, використовуваних науковцями при розробці питань з управління освітніми системами, пояснюється не тільки широким колом завдань різної спрямованості, які дослідники намагаються розв'язати, але й існуванням двох напрямів у теорії управління освітою – педагогічного та економічного, сутність яких, на наш погляд, дуже важливо окреслити.

Прихильники першого напрямку виходять з головних цілей освіти – навчання та виховання особистості. Відповідно до цього науковці вважають, що, попри наявність впливу різноманітних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища на освітній процес, управління якістю освіти повинно зосередити свою увагу на створенні умов забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів (студентів) та викладачів. Крім того, в освітньому процесі ми маємо справу з особистістю (викладача, студента), якій притаманні свої індивідуально-психологічні властивості, особливі риси характеру, особистісні якості. Роль і місце цих суб'єктів освітнього процесу, завдання, які вони вирішують своєю діяльністю, відрізняється від ролі, місця та завдань суб'єктів будь-яких інших виробничих процесів. Освітні процеси в кожному навчальному закладі мають свої особливості та відмінності. Тому використовувати наявні закономірності, принципи, форми й методи загальної теорії управління організацією, зокрема й управління якістю, намагатися побудувати стійку уніфіковану систему управління, неможливо, а проблему якості вищої освіти потрібно вирішувати за рахунок упровадження сучасних форм, методів, засобів навчання й розвитку особистості, нових педагогічних технологій та інших інструментів психолого-педагогічного впливу.

Прихильники економічного напрямку виходять з того, що будь-яка організація, незалежно від того, для виконання яких видів діяльності, виробничих чи невиробничих процесів вона створена, є соціальним інститутом, елементом, окремим випадком соціальної системи. Люди, які в ній діють, об'єднані спільною метою, яка в кінцевому сенсі є метою розвитку окремих сфер суспільного життя. Центральним елементом у будь-якій соціальній системі є людина. За-

гальна теорія управління, перш за все, спрямована на формування умов для розкриття особистісного потенціалу людини, виявлення її інтересів, потреб, очікувань. Завдяки застосуванню прийомів, методів, форм управління можна задовольнити особистісні потреби людини шляхом створення відповідних умови її продуктивної діяльності. При цьому головною умовою застосування методів управління є забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма членами організації. Останнє не суперечить й умовам ефективної реалізації освітнього процесу. Крім того, значна частина методів управління має спільні риси з методами навчання та виховання.

Також при обґрунтуванні своєї позиції прихильники економічного напрямку в управлінні освітніми системами вказують на те, що навчальні заклади не ізольовані від зовнішнього середовища. Усі процеси, які відбуваються в навчальному закладі (навчальний, виховний, науково-дослідний, виробничий, фінансовий, матеріально-технічного забезпечення та інші), залежать від чисельних соціально-економічних чинників, не враховувати які в умовах ринкової економіки та модернізації системи вищої освіти просто не можливо.

Відповідно до того, прихильником педагогічного чи економічного напрямку є дослідник проблем управління якістю вищої освіти, він застосовує ті чи ті методологічні підходи. Безумовно, що при дотриманні того чи того напрямку теорії управління освітніми системами та зокрема теорії управління якістю вищої освіти науковці можуть займати і крайні позиції, і шукати певного компромісу, золотієї середини в розв'язанні питань управління якістю освітніми процесами. Для виявлення сучасних тенденцій у застосуванні дослідниками тих чи тих методологічних підходів розглянемо сутність та особливості найбільш уживаних з них.

Перш за все, це системний підхід, який використовується в дослідженнях різних соціальних явищ та процесів. Необхідність застосування такого підходу стосовно управління якістю підготовки фахівців висловлюють А. Аветісов [3], Ю. Конаржевський [190], М. Поташник [302], С. Селезньова [336], П. Третьяков [396] та ін. При цьому науковці виходять з того, що „сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією у діяльності,

при якій об'єкт пізнання або перетворення розглядається як система" [370, с. 86].

Так, А. Аветісов вважає, що процеси, які відбуваються в освітніх закладах, тотожні будь-яким динамічним процесам та підпорядковані загальним закономірностям їх управління. Самі ж освітні заклади – це адаптивні системи оцінки й управління якістю освіти зі зворотним зв'язком та іншими логічними атрибутами, властивими функціональним системам [3].

На засадах системного підходу Н. Селезньовою розроблена концепція дуального управління якістю вищої освіти [336]. У цій концепції „системогенетичний закон дуальності управління й організації” відбивається через принцип дуальності управління якістю функціонування (консервативний момент) та якістю розвитку (інноваційний момент) освітніх організацій. В управлінні якістю вищої освіти це дозволяє відокремити процеси управління якістю функціонування (забезпечення якості) та процеси управління якістю розвитку (покращення якості).

Концепція управління якістю вищої освіти, згідно із Н. Селезньовою, окреслює освітній процес як такий, що складається з процесу трансляції знань та процесу розвитку знанневої, мотиваційної, інформаційної, ціннісної, професійної структур особистості студентів. Якість системи визначається якістю всіх її компонентів: якістю ресурсів (вхід), якістю потенціалів (потенційна властивість), якістю процесів (технологій), якістю результату (вихід). Управління якістю функціонування навчального закладу спрямоване на поточне забезпечення навчального процесу та на формування його потенціалу.

Головними ресурсами освіти Н. Селезньова вважає дидактично організоване знання (компонент змісту освіти), кадри, навчальну та наукову літературу, лабораторне, комп'ютерне та інше матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо. До потенціалу ВНЗ також віднесені економічний, кадровий, навчально-методичний, матеріально-технічний, науковий, педагогічний, освітній, управлінський, начально-аудиторний, лабораторний та інші потенціали.

У моделі Н. Селезньової якість результату розглядається разом з іншими компонентами навчального закладу, оскільки вони функціонують не заради себе, а призначені для забезпечення якості

результату підготовки фахівців. Тому якість кожного окремого компонента впливає на кінцевий результат – інтегральний показник якості навчального закладу.

Певного розвитку в управлінні якістю вищої освіти набув і ситуаційний підхід, що пояснюється постійними змінами зовнішнього середовища, у якому знаходиться вищий навчальний заклад, та нерівнозначністю розвитку внутрішнього середовища кожного ВНЗ. Відповідно до цього неможливо позитивний досвід управління якістю підготовки фахівців одного ВНЗ запровадити в інший навчальний заклад. Тільки враховуючи наявну ситуацію в закладі, обравши специфічні методи й прийоми управління, можливо вирішити проблеми якості. Однак, як зазначає Т. Сич, застосовувати ситуативний підхід потрібно разом із системним. При цьому ситуативне управління стає технологією вирішення управлінських завдань [351, с. 195].

Сутність ситуаційного підходу полягає в тому, що ефективність та доцільність управлінських впливів визначаються наявною ситуацією, найбільш дієвими є ті рішення, які максимально відповідають цій ситуації. Методологія ситуаційного підходу – це чотири кроки, які повинен здійснювати керівник при прийнятті управлінських рішень. По-перше, він повинен розуміти процес управління, поведінку суб'єктів, уміти здійснювати системний аналіз, володіти методами планування й контролю, методикою прийняття рішень. По-друге, керівникові необхідно передбачати можливі наслідки від застосування певної методики або концепції управління. По-третє, йому необхідно вміти адекватно оцінювати ситуацію, визначати найбільш важливі для цієї ситуації чинники й можливий ефект (позитивний або негативний) від зміни одно чи кількох з них. Й останнє, керівникові необхідно вміти поєднувати конкретні прийоми, що викликають найменший негативний ефект та мають найменшу кількість недоліків, з конкретною ситуацією. Цим в умовах певних обставин досягаються цілі організації найбільш ефективним шляхом.

Незважаючи на те, що ситуаційний підхід указує, яким чином пристосувати діяльність навчального закладу до конкретних вимог, як здійснювати необхідні зміни безболісно та раціонально, як накопичувати адаптаційний потенціал, його головним недоліком є заперечення наявності універсальних підходів до управління, узагальне-

них принципів побудови й здійснення будь-якого управління. Саме тому спроби знайти загальні характеристики управління взагалі та управління якістю вищої освіти зокрема не закінчуються. Стосовно цього цікавими є підходи щодо створення системи управління якістю підготовки фахівців Ю. Бабанського [27], М. Громкової [95], Г. Ладозиної [208], В. Панасюка [280], М. Поташника [303] та інших науковців.

Так, М. Поташник пише, що управляти розвитком школи неможливо без аналізу освітньої ситуації [303]. На підставі такого аналізу можливо оперативно й повно виявити наявні проблеми, установити їхню значущість та ступінь впливу. Діючи з позиції ситуаційного підходу, керівна система забезпечує себе інформацією про об'єкти управління, створює основу для встановлення зворотного зв'язку між управлінцем та керованим.

В. Панасюк відзначає, що управління якістю вищої освіти є комплексним цілеспрямованим, скоординованим впливом на навчальний процес у ВНЗ та окремі його елементи [280]. Метою управління є досягнення найвищої відповідності параметрів функціонування навчального процесу та кінцевих результатів підготовки фахівців вимогам споживачів, нормативам і стандартам. Сам вищий навчальний заклад науковець розглядає як складну соціальну, цілеспрямовану, динамічну, рефлексивну систему синергетичного типу, призначення якої полягає в об'єднанні та інтеграції організаційних, методичних, наукових, кадрових, управлінських та інших ресурсів. При цьому в інтересах досягнення високого рівня якості функціонування та результатів освітнього процесу на основі наукових принципів і закономірностей та з урахуванням чисельних чинників та умов необхідно задіяти потенціал усіх структур вищого навчального закладу.

Такий погляд на управління якістю вищої освіти, у якому поєднано системний та ситуаційний підходи, фактично відображає основні риси синергетичного підходу, який є міждисциплінарним напрямом дослідження відкритих нелінійних систем з метою дослідження процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних явищ [370, с. 142]. Синергетичний підхід у створенні систем управління якістю вищої освіти доцільно застосовувати тоді, коли необхідно спрямувати діяльність суб'єктів управління на самоорганізацію, саморозвиток

та саморегуляцію своєї діяльності в освітньому процесі. Спираючись на позицію Л. Виготського про неможливість безпосередньо впливати та здійснювати зміни в чужому організмі, можливо тільки змінюватись самому, науковці вважають, що управління якістю вищою освітою полягає у створенні умов умотивованої, свідомої діяльності адміністрації ВНЗ, викладачів і студентів на забезпечення, надання та отримання якісної професійної підготовки.

Системний, ситуаційний та синергетичний підходи найчастіше застосовано в дослідженнях різноманітних питань з управління якістю вищою освітою прихильниками педагогічного напрямку теорії управління освітніми системами.

Щодо науковців, які поділяють основні положення економічного напрямку, то вони частіше використовують у дослідженнях структурно-функціональний, програмно-цільовий, процесний та інші методологічні підходи.

Існування чітко регламентованих правил здійснення фінансово-господарської діяльності закладів вищої освіти призводить до панування в системі управління ВНЗ та управління якістю підготовки фахівців структурно-функціонального підходу, який достатньо повно описаний у працях українських науковців Л. Білого [47], В. Пікельної [286], Є. Хрикова [418], Г. Цехмістрової [421] та ін. Безумовно, що значна кількість осіб, якими необхідно керувати у вищому навчальному закладі, та різноманітність видів діяльності, що забезпечують функціонування ВНЗ, зумовлює необхідність структурного поділу цих установ. Згрупування видів діяльності, працівників, викладачів, студентів у структурні підрозділи дає можливість не тільки розширювати навчальний заклад, але й раціонально здійснювати процес управління ним. Головні переваги функціонального групування видів діяльності ВНЗ полягають у логічності цього способу, урахування чинника професійної спеціалізації співробітників, різноманітності видів діяльності сучасної вищої школи, підвищенні відповідальності вищого управлінського персоналу за кінцеві результати виконання тієї чи тієї функції.

Утім, якщо вищий навчальний заклад готує фахівців різних напрямів, має у своєму складі значну кількість структурних підрозділів (факультетів, інститутів, філій, навчально-консультативних центрів

тощо), проводить свою діяльність на різних територіях, то застосування структурно-функціонального підходу при управлінні якістю не буде ефективним [71, с. 215]. Якщо при цьому навчальний процес у кожному підрозділі буде мати значні відмінності через фахову спеціалізацію підготовки студентів, то створення єдиної системи управління якістю стає взагалі неможливим.

На думку І. Булах, Л. Васильєвої, О. Волосовця, Л. Задонської, М. Поташника, А. Риблова, прогресивним поглядом на проблему управління якістю підготовки фахівців є створення програмно-цільового підходу [67; 123; 301; 324; 349]. Цей підхід формувався під впливом системного підходу й передбачає конкретне визначення цілей, узгодження їх відносно цілей усіх структурних компонентів системи. Для вищих навчальних закладів цінність програмно-цільового підходу полягає в чіткому визначенні необхідного для досягнення цілей управління обсягу кадрових, матеріально-технічних, фінансових, інформаційних ресурсів і тих організаційних структур, які будуть задіяні в реалізації програми, з установами завдань і результатів їхньої діяльності.

Управління на основі програмно-цільового підходу орієнтує зміст й організацію навчання на кінцеві цілі професійно-освітнього процесу. Як зазначає Л. Васильєва, опис цілей передбачає відображення вмінь майбутніх фахівців, видів та завдань їхньої професійної діяльності. При цьому кінцеві цілі зумовлюють послідовність дій у процесі навчання й виховання майбутнього фахівця. Це вимагає встановлення проміжних цілей на всіх етапах навчання, організації навчального процесу на засадах програмно-цільового підходу, розробки єдиних для ВНЗ стандартів, забезпечення на всіх етапах реалізації професійно-освітньої програми умов для самостійної роботи студентів навчально-дослідного типу [67, с. 34].

Проте застосування програмно-цільового підходу має певні обмеження. По-перше, визначення кінцевих та проміжних цілей фактично зводиться до кваліфікаційної характеристики фахівця, основні положення якої не забезпечують вимог ринку до випускника ВНЗ у частині його готовності та можливості застосовувати набуті професійні знання й навички в реальній практичній діяльності. По-друге, програмно-цільовий підхід потребує гнучкого перерозподілу та

використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів, що в наявних умовах нормативно-цільового фінансування вищої освіти стає неможливим [64]. І якщо перше обмеження можливо розв'язати, то друга проблема потребує зміни основ бюджетного фінансування взагалі.

Достатньо новим напрямом у розв'язанні проблем управління якістю освітніх систем є процесний підхід. Зазначимо, що наявні стандарти якості ISO 9000:2000, ISO 9001:2000 визначають цей підхід як провідний у розробці, упровадженні та поліпшенні результативності систем управління якістю. У цих стандартах під „процесом” розуміють керувану роботу, діяльність, у якій використовують певні ресурси з метою перетворення стану певного об'єкта із вхідного на вихідний, а „процесним підходом” – застосування в межах організації системи процесів разом з їх визначенням і взаємодіями, а також керування ними.

Оскільки модернізація вищої освіти України відбувається в напрямі впровадження основних положень Болонської системи, управління вищими навчальними закладами повинно здійснюватись за засадами стандартів сімейства ISO. Застосування цих стандартів у сфері освіти та вищої освіти потребує певного адаптування, тому на національному рівні існують уже згадані раніше „Настанови щодо застосування ISO 9001:2000” [112], а на міжнародному – „Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі” [368]. Отже, автоматично управління якістю вищої освіти та конкретних об'єктів системи управління повинно здійснюватись на процесному підході. Утім сутність процесного підходу, викладена в „Настановах” [112] та „Стандартах і рекомендаціях” [368], роз'яснюється дуже складно й орієнтована на людину, яка ґрунтовно й професійно володіє теорією та практикою управління якістю.

Разом з тим останнім часом з'явилась певна кількість досліджень, у яких науковці намагаються адаптувати основні положення процесного підходу до використання у сфері вищої освіти. Розгляд результатів цих досліджень, на нашу думку, дасть можливість виявити сутність та переваги процесного підходу при створенні та впровадженні систем управління якістю у вищих навчальних закладах.

Необхідність застосування процесного підходу при створенні

системи управління якістю підготовки фахівців відзначають у своїх працях Л. Васильєва [67], Л. Віткін [76; 77], О. Волков [350], С. Кадиров [169], І. Харьковська [412], Є. Хриков [417], М. Чандра [422] та ін.

Процесний підхід розглядає освітню діяльність як сукупність процесів, визначення властивостей яких та оптимальне поєднання забезпечує виконання завдань професійного та особистісного розвитку студентів. Цей методологічний підхід передбачає перехід у вищому навчальному закладі від управління підрозділами до управління процесами, що забезпечує безперервність їх управління в межах системи.

Процесний підхід є міжфункціональним підходом, який об'єднує в певних процесах окремі функції суб'єктів управління та спрямовує їх на кінцеві результати діяльності, а також дозволяє оцінити освітню діяльність з погляду можливостей навчального закладу та рівня досягнення в процесі підготовки фахівців заздалегідь визначених результатів. Головною перевагою процесного підходу є безперервність управління, яке він забезпечує в межах системи процесів [111]. Застосування цього підходу при створенні відповідної системи управління якістю навчального процесу ВНЗ, на наш погляд, дає можливість здійснювати моніторинг різних параметрів кожного з видів діяльності, оцінювати їх процесуальні та результативні показники на підставі відповідної системи критеріїв і вносити необхідні зміни з метою забезпечення якості підготовки фахівців.

Проте задля впровадження такої системи управління якістю підготовки фахівців постає необхідність урахувувати низку аспектів. Перш за все, система управління якістю навчального процесу ВНЗ повинна бути складником державних вимог до освітньої діяльності. По-друге, необхідно враховувати специфіку освітнього закладу, процесів і явищ, які відбуваються задля підготовки фахівців, та їх взаємозв'язок. Також потрібно визначити всі види діяльності та їхні кінцеві результати: професійні знання, уміння й навички; навчально-методична продукція; науково-дослідні розробки тощо.

Зазначені аспекти взаємопов'язані та ускладнюються тим, що необхідно класифікувати, ідентифікувати та описати процеси, критерії та показники їх якості. Безумовно, що в центрі уваги знахо-

диться освітня діяльність, утілена в навчальний процес підготовки фахівців. Але реалізація навчального процесу пов'язана з його проектуванням та організацією, педагогічною, навчально-методичною, науково-дослідною, соціально-виховною, виробничою діяльністю ВНЗ та діяльністю всіх його суб'єктів.

Отже, якість навчального процесу забезпечена досягненням якості кожного з указаних видів діяльності та дозволяє розглядати її як систему, що потребує сукупності засобів та технологій, які створять умови для досягнення визначеного рівня підготовки фахівців.

Окремим аспектом удосконалення управління якістю навчального процесу у ВНЗ на основі процесного підходу є орієнтація на споживача. Усі складники процесу підготовки фахівців потребують урахування потреб потенційних та реальних споживачів освітніх послуг, що пов'язано з необхідністю дослідження вимог ринку праці відносно фахівців певних спеціальностей. Останнє призводить до необхідності відкриття нових напрямів підготовки та спеціальностей у ВНЗ, утілення нових вимог до фахівців у освітніх програмах та планах підготовки, особливостях ведення профорієнтаційної та рекламної діяльності.

При цьому до останнього часу з метою залучення найбільшої кількості абітурієнтів вищі навчальні заклади орієнтувалися саме на вимоги майбутніх студентів та їхніх батьків. Доречним буде нагадати, що освіта – це цілеспрямований процес, який відбувається в інтересах людини, суспільства та держави. Тому при реалізації освітньої послуги конкретній особі споживачами стають:

- держава, що задовольняє свої потреби у фахівців визначених кваліфікацій та спеціалізації;
- підприємства виробничої та невиробничої сфери, яким потрібні фахівці для забезпечення діяльності;
- особистість, яка задовольняє свої потреби в набутті певної професії з метою подальшої самореалізації, отримання матеріальних благ, досягнення соціального статусу тощо.

Тому погоджуємось з думкою Т. Яковлевої, що створення та функціонування системи управління якістю підготовки фахівців реалізується на трьох рівнях [441]. Перший рівень забезпечує відповідність якості підготовки фахівців вимогам державних освітніх

стандартів. Другий рівень відповідає поточним вимогам роботодавців, а третій – їхнім потенційним вимогам.

Якщо сутність першого рівня зрозуміла, то другий рівень означає, що роботодавець оцінює випускника з погляду професійної корисності для підприємства, рівня професійних знань та вмінь, а також здатності до їх реалізації. Третій рівень якості професійної підготовки випускників оцінює швидкість їхньої професійної адаптації на конкретному підприємстві, здатність до сприйняття та реалізації нових ідей, наявність творчого підходу до роботи, можливість працювати в колективі, прагнення до професійного вдосконалення.

Тому система управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ повинна бути гнучкою, саморозвивавальною системою, оскільки науково-технічний прогрес потребує постійної актуалізації змісту освіти та вимог до фахівців. Відповідно до цього стає необхідним розширити процеси моніторингу якості підготовки фахівців на певний період після закінчення ВНЗ, відстежувати процес їхньої професійної адаптації, рівень відповідності вимогам роботодавців та потребам економіки.

Отже, усі описані нами методологічні підходи мають свої переваги та недоліки. Застосування кожного з них не тільки пояснюється суб'єктивною позицією дослідника, але й тим, які саме об'єкти освітньої системи чи процесу розглядаються, які завдання намагається вирішити науковець обґрунтуванням тих чи тих нововведень у систему управління якістю. Оскільки в нашому дослідженні ми вирішуємо завдання розробки й упровадження моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу й нами виявлено, що навчальний процес – це система взаємопов'язаних та взаємозумовлених підпроцесів, і намагаючись поєднати провідні ідеї педагогічного та економічного напрямку теорії управління якістю освітніх систем, вважаємо необхідним дослідження теоретичних засад управління якістю навчального процесу ВНЗ та створення відповідної системи здійснювати на принципах процесного та системного підходів [136]. Це надасть можливості забезпечити безперервне системне управління всіх підпроцесів навчального процесу ВНЗ, що сприятиме ефективному виконанню завдань професійно-особистісного розвитку студентів. Однак реалізація цього підходу потребує

виокремлення складників навчального процесу, механізмів їхнього функціонування й розвитку, критеріїв оцінювання якості управління, що вже частково відображено в попередньому розділі нашого дослідження.

Ще одним дискусійним питанням теорії та практики управління якістю вищої освіти є створення моделей систем управління якістю вищої освіти та упровадження їх у практику діяльності ВНЗ. Узагалі під системою управління якістю діяльності ВНЗ розуміється „сукупність організаційної структури вищого навчального закладу, документації, процесів і ресурсів, необхідних для здійснення загального керівництва якістю” [443]. Вибір дослідником одного чи кількох з описаних нами методологічних підходів значною мірою впливає на сутність та структуру моделей систем управління якістю підготовки фахівців. Цей вплив позначається на взаємозв’язку основних елементів систем управління якістю – суб’єктів, об’єкта, мети, завдань; вибору принципів функціонування, механізмів та інструментарію управління. У структурі останніх важливим є процеси оцінювання та коригування.

На сучасному етапі у вищих навчальних закладах пострадянського простору використовуються три основні моделі системи управління якістю, а саме:

- оцінний метод управління якістю діяльності ВНЗ;
- концепція, заснована на принципах Загального управління якістю (TQM);
- підхід, заснований на вимогах міжнародних стандартів якості сімейства ISO 9000 [56; 228; 363].

Зазначимо, що управління якістю навчального процесу в цих моделях не відокремлюється від управління якістю інших видів діяльності ВНЗ. Тому, розглядаючи сутність названих моделей систем управління якістю вищого навчального закладу, ми визначаємо й підходи до створення системи управління якістю навчального процесу, хоча й розуміємо певні недоліки такого погляду на проблему.

Модель, заснована на оцінному методі (SWOT – аналіз), передбачає систематичне проведення самооцінки для виявлення сильних і слабких сторін діяльності навчального закладу, позитивних і негативних чинників його розвитку. На цій основі розробляються заходи

для розв'язання проблемних ситуацій та покращення діяльності ВНЗ. Означена модель не є основою для створення системи управління якістю діяльності ВНЗ, а використовується для оцінки цієї діяльності. Її застосування поширено серед тих українських вишів, які впроваджують засади Болонського процесу та проходять процедуру зовнішнього оцінювання забезпечення якості. Тому ми не вважаємо доцільним ретельно розглядати її сутність.

Модель системи управління якістю вищої освіти, заснована на принципах Загального управління якістю (TQM), дає можливість більш розгорнуто відобразити та глибше проаналізувати управлінську діяльність у вищому навчальному закладу як виробника освітніх послуг [67; 207; 350; 433]. Концепція TQM передбачає наявність у системі управління якістю ВНЗ чітко сформульованої місії, стратегічних цілей, які розроблені на підставі вивчення потреб суспільства та конкретних споживачів у продуктах освітньої діяльності. Така модель будується на використанні внутрішніх резервів навчального закладу для досягнення якості результатів. Особливу увагу в моделі відведено людському потенціалу та людським взаєминам. Управління якістю згідно з цим підходом здійснюється на таких принципах:

- орієнтації всієї діяльності організації на задоволенні вимог споживачів;
- безперервного вдосконалення навчально-виховного процесу та діяльності у сфері якості;
- реалізації стратегії безперервного вдосконалення відносин і практики управління;
- участі всього персоналу ВНЗ у розв'язанні проблем якості;
- забезпечення якості кінцевих результатів унаслідок досягнення якості на всіх етапах його досягнення;
- прийняття рішень на основі об'єктивної, точної інформації;
- самооцінки та відповідальності за оцінку своєї діяльності;
- виборі індивідуальних методів роботи в процесі управління якістю підготовки фахівців.

Для ефективного функціонування системи управління якістю освіти, побудованої на основних принципах концепції TQM, необхідно, щоб керівництво ВНЗ брало участь у розробці, реалізації філо-

софії якості освіти та несло відповідальність за це. Заходи щодо управління якістю підготовки фахівців повинні проводитись на всіх етапах навчально-виховного процесу у ВНЗ, який має бути заздалегідь спланованим, спроектованим та базуватися на нормах і стандартах, де чітко визначено критерії якості підготовки фахівців. Необхідно також постійно оцінювати ефективність управлінських рішень та їх реалізацію з метою покращення процесу управління та досягнення більш високих показників освітньої діяльності. Однак, як свідчать використання концепції TQM підприємствами в різних сферах діяльності, зокрема й вищими навчальними закладами, не можливо вимагати від усіх суб'єктів управління ефективної діяльності, якщо ці суб'єкти не стимульовані, не вмотивовані та не навчені досягати високих результатів [207; 350].

Модель системи управління якістю у ВНЗ, заснована на вимогах міжнародних стандартів якості серії ISO 9000, є логічним продовженням моделей систем, що функціонують на принципах TQM, і передбачає виявлення всіх зацікавлених сторін у якісній підготовці фахівців, визначення їхніх вимог щодо цієї якості, створення системи безперервного вдосконалення освітньої діяльності [111]. Означена модель системи управління якістю у ВНЗ базується на основоположних принципах менеджменту якості та на процесному підході. На відміну від моделі TQM у цій моделі основним інструментом менеджменту стає документована система управління, орієнтована на якість.

У стандартах ISO зазначено, що система якості складається з елементів, функціонує завдяки процесам, які існують як в середині, так і зовні. Для ефективності системи якості ці процеси і відповідні їм відповідальність, повноваження, методики й ресурси слід визначити й підтримувати на постійній основі. Проте система – це не просто сума процесів. З метою ефективності система якості потребує координації та узгодження процесів, з яких вона складається, а також у визначенні їх взаємодії [111].

Наявність високих вимог до якості підготовки фахівців зумовлюють процеси сертифікації значної кількості вищих навчальних закладів країн світу за стандартами ISO. Однак при цьому, як зазначає С. Орлов [273, с. 102], виникає необхідність певної адаптації основ-

них положень стандартів відповідно до умов та особливостей освітньої діяльності, пов'язаних з тим, що:

- студенти разом з викладачами є активними учасниками освітньої діяльності, а тому від їхньої мотивації та зусиль залежить якість кінцевих результатів;

- задоволення студентів та викладачів якістю отриманої професійної підготовки не може бути єдиним критерієм його оцінки, оскільки задоволення – це суб'єктивний чинник, що необхідно враховувати при виборі принципів, засобів, форм і стратегії проектування оцінно-діагностичних комплексів;

- об'єктивна оцінка якості професійної підготовки здійснюється в умовах реальної практичної діяльності на виробництві, в установах та закладах, де будуть працювати випускники ВНЗ. Ця обставина висуває більш жорсткі вимоги до системи контролю сформованої компетентності майбутніх фахівців;

- повний цикл отримання професійної освіти не є тривалим (до 6 років), однак за цей час значною мірою можуть змінитися вимоги до змісту та якості підготовки фахівців.

Ці особливості повинні знаходити своє відображення, перш за все, у моделі системи управління якістю навчального процесу, що викликає необхідність періодично проводити аналіз вимог різних споживачів освітніх послуг до якості підготовки фахівців. Визначені відмінності потрібно коректно вводити в кінцеві результати навчального процесу – модель випускника, а також у вимоги до кваліфікації та діяльності професорсько-викладацького складу, характеристики навчальних програм та планів, рівня матеріально-технічного забезпечення навчального процесу тощо.

Тобто модель системи управління якістю підготовки фахівців на основі стандартів ISO передбачає механізм внутрішньої та зовнішньої перевірки того, наскільки навчальний процес та якість підготовки майбутніх фахівців узгоджуються з усіма заходами, спрямованими на забезпечення високого рівня якості, а також для визначення ефективності системи якості підготовки фахівців.

Як уже було зазначено, модель системи управління якістю на основі стандартів ISO – це документована система управління, і головним її документом, основні положення якого покладено в ос-

нову форм і критеріїв оцінювання, є державний стандарт підготовки фахівців за певним напрямом. Саме цей документ визначає „зміст, обсяг і рівень підготовленості випускника, дозволяє визначити єдині критерії оцінки професійної компетентності, які не повинні суперечити загальним методологічним принципам сучасних стандартизованих засобів педагогічної діагностики” [349, с. 136]. Оскільки наявні галузеві державні стандарти не охоплюють на сьогоднішній день усі напрями професійної підготовки в Україні, то говорити про можливість повноцінного впровадження моделей, заснованих на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000, поки ще зарано.

Проте всі окреслені нами моделі ретельно досліджують управління різного рівня системи освіти та науковці. Перші – знаходяться на зовнішньому (Міністерство освіти і науки) або внутрішньому (керівництво ВНЗ) колі управління якістю вищої освіти й намагаються стандартизувати процес управління якістю, перш за все, за рахунок створення системи оцінювання якості освіти та освітніх послуг. Так, урахуовуючи основні положення Берлінського комюніке „Створюючи зону вищої освіти Європи” (2003 р.), на якому було проголошено про необхідність розвитку критеріїв та методології якості освіти, Міністерство освіти і науки України наказом від 24.12.2003 р. № 847 затвердило ліцензійні умови, а Державна акредитаційна комісія рішенням від 15.03.2004 р. № 292 – критерії акредитації спеціальностей. Це фактично схарактеризувало нормативи для підготовки фахівців з вищою освітою, до яких було віднесено кадрове забезпечення підготовки фахівців, стан матеріально-технічної бази та інформаційного забезпечення. Нова система оцінювання майже з 20-ти показників, за якими проводиться акредитація всіх спеціальностей у ВНЗ, посилена показниками, які відображають зміст освітніх програм, передбачає спеціальний аналіз внутрішньої системи контролю якості підготовки фахівців у ВНЗ, а також перевірку відповідності документації та організації навчального процесу вимогам, які викладені в цих документах.

Також в Україні з метою розв’язання проблем забезпечення якості вищої освіти проводиться ранжування ВНЗ на підставі оцінювання різних видів їх діяльності. З 2006 року майже всі технічні університети України беруть участь у проекті рейтингу універси-

тегів „Топ-200 Україна”, який проводиться спільно з ЮНЕСКО та міжнародною експертною групою IREG [306]. Хоча, як визнають представники технічних університетів, рейтинг „Топ-200 Україна” не враховує значну кількість показників науково-дослідної діяльності університету.

Дослідження сучасних тенденцій розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти не буде повним, якщо не розглянути приклади створення та впровадження в діяльність вищих навчальних закладів систем управління якістю підготовки фахівців, оскільки саме від вибору моделі системи управління якістю залежить можливість вищого навчального закладу гарантувати якість освіти [244]. При цьому ми свідомо наводимо приклади реально діючих у вищих навчальних закладах систем управління якістю освіти.

Перш за все звернемо увагу на зарубіжний досвід створення моделей управління якістю вищої освіти, ретельне дослідження яких зроблено українським науковцем О. Родіоновим [320, с. 94 – 100]. Дослідником проаналізовані бельгійсько-нідерландська модель (HBO Expert Group), модель Центру досліджень політики в галузі вищої освіти (CHEPS) університету Твенте (Нідерланди), модель Асоціації університетів Нідерландів (VSNU), модель національної американської премії якості „Baldrige National quality Award” у галузі вищої освіти. Головним чинником цих моделей є їхній взаємозв’язок з моделями управління якістю у виробничій сфері, що робить освітню діяльність ВНЗ більш предметною та цілеспрямованою. Усі модулі побудовані на визначенні „рівнів досконалості” – своєрідного алгоритму в управлінні якістю вищої освіти. Це свідчить про застосування в управлінні якістю вищої освіти процесного підходу, що відповідає і принципам побудови систем управління якістю, і стандартам якості ISO 9000 та ISO 9001. Використання процесного підходу дозволяє здійснювати оцінку результатів окремих видів діяльності ВНЗ, „пошук недоліків, шляхів їх усунення та /або покращення діяльності”.

Серед вітчизняних моделей заслуговує на увагу система управління якістю надання послуг у сфері вищої освіти, впроваджена в Українській інженерно-педагогічній академії [343]. Модель системи управління якістю, створена на засадах стандартів ISO, перед-

бачає прийняття та реалізацію управлінських рішень на підставі проведення планування, управління ресурсами вдосконалення навчального процесу за рахунок постійних вимірювань та поліпшення системи управління якістю, спрямованих на задоволення потреб і вимог замовників. У цій моделі значну роль відведено замовникам, які поділено на дві групи – замовники послуг (абітурієнти, студенти, аспіранти, слухачі курсів підвищення кваліфікації та інші) та замовники-фахівці (підприємства, навчальні заклади, організації, держава). Фактично замовникам відведено роль зовнішнього громадсько-державного контролю. Функціонування системи управління якістю здійснюється за рахунок організації основних та допоміжних процесів, які взаємопов'язані між собою. Значне місце відводиться вдосконаленню основних процесів, пов'язаних з підвищенням якості навально-виховного процесу.

У Національному університеті „Львівська політехніка” створено систему контролю якості навчального процесу та підготовки фахівців [269]. Керівництво університету зосередило свої зусилля на створенні саме такої системи, оскільки вважає, що контроль як функція процесу управління забезпечує зворотний зв'язок між суб'єктом і об'єктом управління, сприяє визначенню результатів праці та мотивує прагнення до якісної роботи.

Контроль якості навчального процесу та підготовки фахівців проводиться на рівнях університету (внутрішній контроль), державно-громадському та міжнародному рівнях (зовнішній контроль). Внутрішній контроль передбачає контроль якості організації навчального процесу, викладання, результатів навчання, кадрового та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. Зовнішній контроль якості охоплює державно-громадський контроль та контроль на міжнародному рівні. Цікавим, на наш погляд, є спроба проведення громадського контролю, що передбачає залучення недержавних експертних організацій, які повинні здійснювати експертизу якості освітніх послуг і враховувати вимоги ринку праці.

У сфері вищої медичної освіти впроваджено систему програмно-цільового управління якістю підготовки фахівців, яка ґрунтується на засадах TQM та складається з трьох підсистем: функціональної, адміністративної й підсистеми забезпечення якості підготовки

медиків [349, с. 140 – 142]. Функціональна підсистема є провідною, спрямованою на визначення кінцевих цілей навчання і створення на їх базі наскрізної програми підготовки фахівців. Саме цілі зумовлюють сутність інших підсистем та спрямовують їх реалізацію в напрямках визначення змісту навчання, забезпечення його професійної спрямованості, оптимального добору форм навчання, його методичного забезпечення. Застосування програмно-цільового методологічного підходу при створенні системи управління якістю підготовки майбутніх медиків зумовлено необхідністю забезпечення спеціальних умов здійснення самокерованої самостійної навчально-пізнавальної роботи, що викликало включення в підсистему забезпечення якості підготовки фахівців комплексу цільових навчальних завдань.

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка з метою забезпечення якості підготовки курсантів використовує модель інформаційно-аналітичної системи управління якістю освіти [279]. Ця модель створена на основах стандартів якості ISO, але провідним принципом управління якістю дослідники визнають системний підхід. Вимоги та стандарти підготовки фахівців оптимізують діяльність органів управління ВНЗ з властивими їм технічними засобами та завдяки каналам зв'язку з об'єктом управління (навчальним процесом) здійснюють відповідні управлінські впливи. Важливе місце в моделі системи управління якістю відведено саме інформативно-аналітичному складнику моделі, яка має назву „Підблок „Діагностика” й де передбачено застосування різноманітних інформаційно-технічних засобів збору, систематизації та обробки інформації про стан успішності засвоєння курсантами освітньо-професійної програми підготовки.

В Одеському національному технічному університеті, використовуючи стандарти ISO 9000, впроваджено власну систему управління якістю освіти у ВНЗ [264]. Об'єктами комплексної системи управління стали: навчальна та наукова діяльність, аспірантура й докторантура, інформаційно-бібліотечне забезпечення, кадрова робота, оплата праці й заохочення працівників, діловодство й обіг документів, господарське обслуговування й матеріально-технічне забезпечення тощо. Управління визначеними об'єктами здійснюється відповідно до дотримання вимог освітніх стандартів на всіх рівнях

підготовки фахівців у циклі планування – виконання – контроль – удосконалення. Система управління якістю тільки розпочала своє функціонування, утім уже визначено спеціальні контрольні заходи та непрямі методи вдосконалення якості. Управлінські органи першою стадією впровадження системи управління якістю вважають організацію безперервного обігу документів у ОНПУ.

Цікавим є досвід створення моделі системи управління якістю в Сургутському державному педагогічному університеті [206]. Система управління якістю вищої освіти розроблена там на основі стандартів ISO 9001:2001. Модель системи управління якістю є взаємозв'язком трьох блоків: підсистеми управлінських підходів, підсистеми теоретико-методологічних засад, підсистеми цінностей компонентів і чинників освіти. Провідним методологічним підходом при створенні системи управління якістю обрано процесний. Дослідниками ґрунтовно опрацьовано такі важливі елементи системи управління якістю, що функціонує на засадах стандартів ISO, як концепція внутрішньоуніверситетського управління, мета та завдання управління якістю, система принципів та функцій, кінцеві результати, напрями стратегії, механізми управління тощо. Крім того, визначено групи процесів: основні (освітні), процеси менеджменту якості та процеси забезпечення якості. Саме визначення процесів є необхідною умовою здійснення ефективного управління з використанням стандартів якості ISO.

При створенні системи управління якістю підготовки фахівців представники Красноярського державного педагогічного університету ім. В. П. Астаф'єва поєднали основні положення дуальної моделі системи управління якістю Н. Селезньової та стандартів якості ISO. Таке поєднання дало змогу спроектувати та реалізувати систему управління якістю навчання за напрямом підготовки, основним результатом та метою якої є компетентнісна модель випускника [431]. Указану модель вирізняє концентрування уваги на управлінні якістю навчального процесу та функціонуванні системи моніторингу його якості.

Зазначена модель, на наш погляд, є гарним прикладом намагання розробників урівноважити педагогічний та економічний аспекти в управлінні якістю вищої освіти. Класичним проявом економічного

складника системи є наявність у ній усіх етапів управління – планування, реалізації, аналізу та контролю якості навчання студентів. Педагогічний складник виявляється в намаганні відобразити всі важливі для вищої професійної підготовки аспекти (навчально-методичний, інформаційний, науковий, практико орієнтований та інші). Останнє дає змогу виявити та забезпечити наявність і дієвість усіх необхідних для якісної підготовки фахівців ресурсів.

Проведений аналіз досвіду створення й упровадження моделей систем управління якістю у вищих навчальних закладах свідчить, що найбільш уживаними в цьому процесі є дві групи базових моделей – заснованих на загальних положеннях TQM і на засадах стандартів управління якістю ISO. При цьому методологічною основою моделі стають переважно системний та процесний підходи, які частіше використовуються комплексно, що відповідає й нашим поглядам.

Недоліком побудови окремих моделей системи управління якістю на засадах стандартів ISO є відмова розробників від виділення в об'єкті управління сукупності процесів, що надало б змогу розподілити повноваження та відповідальність у системі управління якістю, установити суб'єктів усіх підпроцесів, сконкретизувати управлінські дії. Крім того, досить часто розробники, орієнтуючись на положення стандартів ISO, виділяють процеси, які не властиві для діяльності вищих навчальних закладів. Утім, незважаючи на певні ускладнення застосування в управлінні якістю вищої освіти моделі, створеної на засадах стандартів ISO, вважаємо доцільним використовувати цю модель при створенні у вищих навчальних закладах систем управління якістю.

2.2. Теоретичні засади управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

Дослідження сучасних тенденцій розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти створили підґрунтя щодо визначення теоретичних засад управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу. Результати цих досліджень знаходять

своє відображення в працях українських та російських науковців, зокрема І. Булах, Л. Васильєвої, В. Вікторова, В. Гапон, Ю. Конаржевського, К. Левківського, В. Лугового, Т. Лукіної, В. Панасюка, В. Пікельної, Г. Радзівілової, С. Селезньової, П. Третьякова, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової, М. Чандри, С. Шевченка, Т. Яковлевої та ін. Проте ці дослідження здебільшого спрямовані на розв'язання проблем управління якістю вищої освіти на національному, регіональному та загальноуніверситетському рівнях. Щодо останнього рівня, то переважно досліджується управління якістю вищого навчального закладу, що ускладнює визначення феномену „управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу” та потребує встановлення його теоретичних засад.

Разом з тим результати наявних досліджень свідчать, що ефективність прийнятих управлінських рішень залежить від того, наскільки ґрунтовно визначені не тільки різнобічні складники навчального процесу та чинники, що впливають на його функціонування, але й основоположні характеристики самого процесу управління якістю. У зв'язку з цим доречним є думка Є. Яковлева про те, що центральним моментом управлінської діяльності є її побудова відповідно до визначених принципів та функцій управління [440], тобто встановлення концептуальних засад управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

На думку Л. Васильєвої, управління якістю навчального процесу у ВНЗ повинно:

- здійснювати контроль якості підготовки фахівців на всіх етапах навчального процесу завдяки поєднанню різних форм контролю в єдину систему;
- забезпечити оптимальне використання ресурсів ВНЗ для отримання бажаного рівня підготовки фахівців;
- здійснювати зворотний зв'язок з роботодавцями;
- виробляти та реалізовувати управлінські рішення з досягнення цілей підвищення якості навчального процесу;
- здійснювати постійну підготовку викладачів та співробітників ВНЗ у галузі якості;
- проводити оцінку витрат на реалізацію заходів у сфері забезпечення якості навчального процесу [67, с. 53].

Розгляд сучасних тенденцій розвитку теорії та практики управління якістю вищої освіти вказав на необхідність здійснення управління якістю навчального процесу ВНЗ на засадах процесного та системного підходів. Останнє пов'язано з реалізацією моделі, що ґрунтується на вимогах міжнародних стандартів якості серії ISO 9000, провідних принципах менеджменту якості та передбачає встановлення всіх зацікавлених у якісній підготовці фахівців суб'єктів, визначення їхніх вимог щодо якості вищої освіти, забезпечення неперервного вдосконалення управлінської діяльності.

Відповідно до цього необхідно визначити основні елементи управління якістю та їх взаємозв'язок, який забезпечує функціонування управління якістю як системи. Виходячи із загальних положень стандартів якості ISO, до теоретичних засад управління якістю навчального процесу у ВНЗ будуть належати такі взаємозалежні категорії: об'єкт, суб'єкт, цілі, стратегія, тактика, політика у сфері якості, принципи, функції та етапи циклу управління [147].

Об'єктом управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі є навчальний процес, якість функціонування кожного зі складників якого впливає на якість підготовки фахівців. Якість навчального процесу повинна бути рівнозначною на всіх етапах професійної підготовки студентів.

Сутність управління якістю навчального процесу полягає у виробленні керівних рішень і наступної реалізації відповідних впливів у навчальному процесі. Процес вироблення керівних рішень повинен відбуватися на підставі порівняння інформації про фактичний стан навчального процесу, його можливості забезпечити рівень підготовки фахівців, який відповідає державному освітньому стандарту, очікуванням студентів та їхніх батьків, вимогам викладачів та роботодавців.

При визначенні суб'єктів управління якістю навчального процесу виникають певні розбіжності, оскільки науковці по-різному бачать роль в управлінні якістю навчального процесу кожного з його учасників. Так, розробники системи управління якістю ВНЗ під керівництвом О. Волкова вважають, що суб'єктами управління є керівники ВНЗ вищого та середнього рівня [350]. Однак у функціонуванні створеної системі управління якістю повинні брати участь усі

співробітники ВНЗ з наділенням їх певною відповідальністю та повноваженнями. При цьому студенти розглядаються тільки як споживачі ВНЗ і залишаються осторонь управління якістю навчальним процесом.

Г. Цехмістрова розширює чисельність суб'єктів управління, відносячи до них викладача, кафедру, деканат, навчально-методичну службу та ректорат [421]. Такий склад суб'єктів управління якістю навчального процесу відображає основні положення одного з домінуючих у дослідженнях управління якістю вищої освіти структурно-функціонального підходу. Так, прихильник цього методологічного підходу О. Факторович висловлює думку, що провідну роль серед суб'єктів управління якістю навчального процесу необхідно відвести викладачеві, оскільки „успіх від впровадження системи менеджменту якості й забезпечення високого рівня підготовки студентів у першу чергу залежить від праці викладача” [402, с. 80].

Прихильники процесного та системного підходу [30; 47; 67; 73; 169; 192; 199; 201; 208; 238; 248; 314; 332; 340; 386; 417; 422; 430 та ін.] уважають, що до суб'єктів управління якістю у вищому навчальному закладі залежно від того, на якому рівні розв'язується проблема управління якістю, необхідно відносити управлінців різних рівнів, викладачів, студентів, роботодавців та інших зацікавлених у якісній підготовці фахівців осіб.

Уважаємо, що *суб'єктами* управління якістю навчального процесу у ВНЗ будуть його безпосередні учасники:

– управлінській склад вищого навчального закладу на всіх рівнях, що покликаний забезпечити організацію та ефективну реалізацію навчального процесу;

– викладачі;

– студенти.

Такий склад суб'єктів управління якістю навчального процесу відображає особливості освітньої діяльності. На відміну від звичайних організацій, де суб'єктами управління стають керівники вищої та середньої ланки, у закладах вищої освіти безпосередні споживачі освітніх послуг – студенти – напряму впливають на кінцеві результати освітньої діяльності завдяки мотивам, потребам, індивідуальним психофізіологічним особливостям, базовому рівню освіти, уяві

про майбутню професійну діяльність, інтересам щодо наступної реалізації в ній тощо. Ми також з'ясували в попередньому розділі, що викладачі як провідні суб'єкти функціонування багатьох складників навчального процесу також відіграють значну роль в управлінні його якістю. Саме тому ми вважаємо такий склад суб'єктів управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі найбільш оптимальним.

Метою управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі є забезпечення високого рівня якості підготовки фахівців, що відповідає заданим вимогам державного освітнього стандарту, запитам суспільства, потребам ринку праці та особистості студента на основі впровадження сучасних освітніх технологій, зростання наукової та педагогічної кваліфікації викладачів, уніфікації й стандартизації навчального процесу.

Для ефективного здійснення процесу управління якістю навчального процесу повинна розроблятися **політика** і **стратегія** якості.

Політика в галузі якості є одним з елементів загальної політики будь-якого підприємства. Політика у сфері якості – це орієнтир загального напрямку й виявлення її ролі й місця в діяльності підприємства [401, с. 20]. Для вищого навчального закладу політика в галузі якості буде виходити з глобальних цілей його існування, тобто місії. Узагалі місія – це сформульоване твердження відносно того, для чого або з якої причини існує організація. Місія несе в собі те, що характеризує саме ту організацію, у якій вона розроблена [72, с. 205].

Як зазначають О. Рибников та М. Рибников, серед дослідників проблем управління якістю вищої освіти превалює думка, що місія вищих навчальних закладів є генерування та передача знань. Проте науковці наполягають, що суспільної значущості набувають тільки ті знання, які мають упровадження в суспільну практику відповідно до потреб економічного та соціального розвитку країни [325, с. 152]. Російський дослідник О. Єгошин вважає, що місія сучасного ВНЗ полягає в забезпеченні якості вищої освіти за ліцензованими напрямами й спеціальностями на базі прогресивних технологій навчання, залучення висококваліфікованого професорсько-викладацького складу, сучасних технічних засобів і з урахуванням індивідуальних потреб та здібностей студентів [233, с. 121].

Тобто місія ВНЗ безпосередньо пов'язана із задоволенням потреб держави, суспільства, роботодавці та особистості студента в підготовці компетентних фахівців, а також власних потреб вищого навчального закладу в саморозвитку. Отже, політика в сфері якості, що виходить із місії ВНЗ, як зазначають В. Соколов та С. Степанов, торкається всіх аспектів діяльності вищого навчального закладу [363]. Політика у сфері якості вказує, яким чином ВНЗ реалізує своє призначення завдяки чітко сформульованій, націленій на дотримання інтересів усіх суб'єктів стратегії, що ґрунтується на відповідних цілях, завданнях, планах, основних процесах та їх технічній підтримці.

Політику у сфері якості розробляють керівники вищого навчального закладу, яка набуває форми офіційного документа, що має бути опублікований та доведений до кожного із суб'єктів управління. Як зазначає О. Родіонов, і місія, і політика в сфері якості повинні бути зрозумілими, мали вигляд конкретних вимірюваних показників та їхніх характеристик і прийматися всіма [320, с. 182].

На формування політики у сфері якості навчального процесу будуть впливати різні чинники. Нами виявлено, що вплив різноманітних чинників на якість навчального процесу відбувається через зміст професійної підготовки фахівців, особливості організації та реалізації навчального процесу у ВНЗ; складники, характеристики й властивості навчального процесу, а також його кінцеві результати. Для усунення впливу цих чинників на рівні якості потрібні не епізодичні зусилля, а система управління якістю навчального процесу – сукупність заходів постійного впливу на навчальний процес з метою підтримки відповідного рівня якості підготовки фахівців.

Щодо *стратегії управління якістю*, то вона повинна ставати результатом загальної прихильності всіх учасників освітньої діяльності до забезпечення якості підготовки фахівців [350, с. 43]. Професор О. Єгоршин вважає, що стратегія вищого навчального закладу – це поєднання запланованих дій та вимушених реакцій на неочікувані умови [234, с. 187]. В. Соловйов та В. Бринза наголошують, що стратегія якості є сукупністю оптимальних шляхів досягнення запланованих цілей, до яких у вищому навчальному закладі, перш за все, належить підготовка фахівців відповідного рівня [364].

Якщо говорити про стратегію управління якістю навчального процесу, то вона тісно пов'язана із загальною стратегією вищого навчального закладу й передбачає певні кроки з досягнення освітніх цілей і вирішення завдань підготовки фахівців, які володіють високим рівнем професійної компетентності. Саме професійна компетентність, на думку І. Бадаян, є провідним показником якості професійної підготовки та метою політики якості у ВНЗ [29, с. 24]. Проте формування високого рівня професійної компетентності в майбутніх фахівців потребує створення в навчальному процесі культуротворчого середовища, зростання соціокультурного потенціалу всього вищого навчального закладу.

Відповідно до цього стратегія управління якістю навчального процесу ВНЗ буде спрямована на вдосконалення всіх компонентів навчального процесу та забезпечення їх ефективної взаємодії з метою підготовки компетентних фахівців.

Оскільки за підготовку фахівців певних напрямів безпосередню відповідальність несуть структурні підрозділи вищого навчального закладу, то розробка провідних складників стратегії якості навчального процесу покладена на керівників цих підрозділів – директорів та деканів, а також завідувачів випускових кафедр. Саме вони приймають остаточне рішення щодо змісту навчальних планів та програм, формування професорсько-викладацького складу, підбору навчального обладнання, розробки навчально-методичного забезпечення, організації дослідної діяльності студентів тощо.

Означене визначає конкретні заходи та дії щодо реалізації стратегії управління якістю навчального процесу у ВНЗ і фактично стає основою *тактики* управління якістю навчального процесу. Тактика становить цілеспрямовану діяльність, що визначається на короткостроковий період й окреслює шляхи, які забезпечують постійне наближення до заданих параметрів якості підготовки фахівців. До таких шляхів може належати створення предметних аудиторій, оснащення навчальних аудиторій та лабораторій сучасним обладнанням, співпраця з місцевими роботодавцями та формування баз проходження студентами практик тощо. Безумовно, що тактичні дії будуть спрямовані на розв'язання найбільш важливих і нагальних проблем якісної підготовки фахівців.

Узагалі визначення та реалізація конкретних заходів з управління якістю пов'язані не тільки зі змістом управління та характером взаємин, покладених в основу управлінських рішень, але й ґрунтуються на властивих управлінню якістю принципах та визначених функціях.

У філософському словнику „принцип” визначається як керівна ідея, головне правило поведінки, а також центральне поняття, підґрунтя системи, яке виражає узагальнення та поширення будь-якого положення на всі явища тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований [406, с. 382]. Принципами управління є основні правила побудови, функціонування й розвитку системи управління. Під *принципами* управління якістю навчального процесу у ВНЗ ми розуміємо сукупність базових вимог до організації та реалізації управлінської діяльності в напрямі забезпечення якості навчального процесу.

Будь-яка організація створюється та функціонує для досягнення конкретних цілей, виходячи з яких необхідно сформуванню власну систему принципів управління. При формуванні цієї системи необхідно дотримуватися таких вимог:

по-перше, принципи управління повинні враховувати основні тенденції та вимоги до сучасного управління;

по-друге, принципи управління повинні виконувати всі фундаментальні основи менеджменту;

по-третє, принципи управління повинні бути не просто рекомендаціями, а критеріями оцінки ефективності управління;

по-четверте, принципи побудованої системи управління мають бути доступними для зміни й доповнення з урахуванням розвитку теорії й практики управління.

Результати досліджень Г. Бордовського [54], Л. Давидової [99], В. Пікельної [286], С. Трапіцина [54], Є. Хрикова [418], Г. Цехмістрової [421], Є. Яковлева [440] та ін. свідчать, що при визначенні принципів управління якістю навчального процесу у вищій школі необхідно, крім загальних принципів управління якістю, враховувати ті, що властиві тільки сфері вищої освіти. Як свідчить практика впровадження сучасних підходів до управління якістю підготовки фахівців в українських та російських ВНЗ, реалізація принципів менеджменту в освітніх установах має характерні риси:

– освітні заклади не створюють матеріально-речових продуктів;
– у процесі освітньої діяльності працівники ВНЗ безпосередньо контактують зі споживачем, який оцінює академічний та професійний рівень цієї діяльності;

– підготовка фахівців здійснюється на основі освітньої програми чи навчального плану, які повинні, з одного боку, відповідати державним освітнім стандартам, з іншого, – урахувати швидкі зміни на ринку праці, у сфері науки, техніки й виробництва;

– термін підготовки фахівців передбачає етапи, наприкінці яких студенти мають досягти певних результатів, що робить управління освітнім процесом подібним до управління проектною діяльністю [147].

Оскільки наша позиція полягає в необхідності здійснення управління якістю навчального процесу у ВНЗ на основі процесного та системного підходів, методології міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000, необхідності забезпечити системне й безперервне управління, а також на підставі поглядів на цю проблему Г. Бордовського [54], Л. Васильєвої [67], Л. Давидової [99], В. Панасюка [280], М. Чандри [422], Є. Яковлева [440] та ін., вважаємо доцільними використовувати такі принципи управління якістю навчального процесу у ВНЗ, а саме:

принцип процесного підходу як базовий принцип управління якістю навчального процесу, що свідчить про можливість досягти ефективності управління, якщо діяльністю та відповідними ресурсами управляти як процесом;

принцип системності, який виходить з необхідності задля досягнення ефективності організації та результативності здійснювати управління процесами як системою;

принцип цілісності, який вимагає єдності впливів управління, їх підпорядкованості визначеній меті управління якістю навчального процесу, узгодженій взаємодії суб'єктів управління з урахуванням їх ієрархії в системі;

принцип безперервності, що свідчить про необхідність постійної реалізації суб'єктами управління на різних етапах процесу підготовки фахівців певних функцій управління;

принцип розвитку, що виходить з необхідності вдосконалення

управління якістю навчального процесу відповідно до зміни внутрішнього та зовнішнього середовища, аналізу даних та інформації про результативність управлінської діяльності;

принцип партнерства, що враховує взаємозалежність та взаємну зацікавленість суб'єктів навчального процесу, різних споживачів освітніх послуг відповідно до їх поточних та майбутніх потреб у досягненні високої якості навчального процесу.

Уважаємо можливим описати основні дії з реалізації зазначених принципів.

Базовим принципом управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі нами визначено *принцип процесного підходу*, який дозволяє розглядати управління освітню діяльність як управління сукупністю процесів, кожен з яких має свою мету та критерії результативності й ефективності. Зміст процесного підходу полягає в тому, що досягнення бажаних результатів (високий рівень підготовки фахівців) буде ефективним, коли діяльністю та відповідними ресурсами управляють як процесом. Аналіз кожного з процесів та встановлення взаємозв'язку між ним дозволяє визначити індивідуальний внесок та вплив процесу на якість процесу підготовки фахівців. Це дає можливість створити процесну структуру управління, пов'язати між собою різні складники навчального процесу у ВНЗ та цілеспрямовано впливати на досягнення визначеної мети, їхню ефективність та якість.

При реалізації цього принципу, крім визначення складників навчального процесу, необхідно:

- визначити та виміряти їх вхідні та вихідні параметри;
- установити взаємозв'язок між функціональними підрозділами вищого навчального закладу та функціонування кожного зі складників навчального процесу;
- виявити ступінь відповідальності, права та обов'язки функціональних підрозділів ВНЗ задля управління процесом;
- установити інших суб'єктів, зацікавлених у якісній реалізації кожного зі складників навчального процесу та створити умови їх ефективної участі в управлінні.

Отже, кожний зі складників навчального процесу у ВНЗ отри-

має не тільки важелі для ефективного управління його якістю, але й набуватиме цінність для суб'єктів навчального процесу.

Реалізація **принципу системності** передбачає поєднання всіх складників навчального процесу та управління ними в єдину систему, що дасть можливість більш ефективно досягти встановлених цілей, створити єдину систему оцінювання якості навчального процесу у ВНЗ та забезпечить на підставі отриманих результатів доцільне коригування й упровадження необхідних організаційно-педагогічних умов. Принцип системності значною мірою свідчить про необхідність виявлення всіх процесів-складників навчального процесу у ВНЗ, що впливають на якісну підготовку фахівців, розуміння взаємозв'язку між ними, постійного вимірювання якості функціонування процесів-складників та системи загалом, аналізу отриманих даних та вдосконалення навчального процесу у ВНЗ й управління ним. Однак здійснити ці дії можливо тільки за умови участі в процесі управління якістю навчального процесу всіх його суб'єктів – викладачів, студентів, співробітників ВНЗ. Зазначене створює певні підстави для реалізації наступного принципу – принципу цілісності.

Принцип цілісності вимагає від керівників різного рівня вищого навчального закладу забезпечення, створення й підтримки певного середовища управління, у яке будуть залучені всі викладачі, співробітники, студентство. Це дасть можливість створити єдину команду, яка не тільки цілеспрямовано буде забезпечувати якість навчального процесу, але й дасть змогу кожному суб'єкту навчального процесу відчувати власну роль та відповідальність у забезпеченні якості освітньої діяльності.

Оскільки базовим принципом управління якістю навчального процесу у ВНЗ обрано принцип процесного підходу, то при розподілі ролей вищому керівництву необхідно визнати, що головна роль у забезпеченні якості навчального процесу лежить на професорсько-викладацькому складі й співробітниках, які безпосередньо займаються організацією навчального процесу. Ректорату ж відведено роль розподілу повноважень і відповідальності між ними, створення схеми взаємодії, забезпечення мотивації до якісної діяльності, підвищення рівня управлінських знань кожного з суб'єктів навчального процесу. У теорії управління особливе значення надано роз'яснен-

ню місії, цілей, завдань діяльності, навчання персоналу ефективних шляхів її реалізації. Також важливо при розподілі повноважень надати персоналу певну самостійність у їх виконанні, але з установленням обов'язкової звітності та відповідальності за отримані результати.

Тобто професорсько-викладацькому складу та співробітникам необхідно прийняти відповідальність за визначене коло завдань і пошук оптимальних рішень їх розв'язання; удосконалювати власну діяльність і компетентність, вивчаючи досвід інших викладачів, підрозділів, вищих навчальних закладів із забезпечення якості навчального процесу; сприяти залученню студентства до свідомого й творчого навчання. У цьому контексті існування системи мотивації викладачів, співробітників та студентів до досягнення високих результатів освітньої та наукової діяльності стає вельми необхідною.

Принцип неперервності характеризує функціональну ретельність та структурну організованість управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі. Діяльність суб'єктів управління складається з реалізації функцій управління, що мають певні особливості на кожному з етапів управління навчальним процесом. Г. Бордовський та Л. Давидова розглядають етапи управління як часовий відрізок процесу управління, на якому цілеспрямовано водночас чи в логічній послідовності здійснюються взаємопов'язані функції управління [54; 99]. Етапи управління повторюються й оскільки повинні забезпечити безперервність процесу підготовки фахівців протягом їх навчання у ВНЗ, то стають основою для створення моделі управління якістю навчального процесу. Відповідно до цього управління якістю навчального процесу потребує визначення функцій та етапів управління.

Необхідність постійного покращення управлінської діяльності втілено в **принципі розвитку**. Таке покращення стає необхідним, оскільки відбуваються постійні зміни у вимогах до фахівців на ринку праці, кількісних та якісних характеристиках різноманітних ресурсів вищого навчального закладу щодо підготовки фахівців, індивідуальних можливостей студентів щодо особистісного та професійного розвитку, компетентності та професійної майстерності викладачів тощо. Тому виникає необхідність приймати управлінські

рішення на підставі отримання точних і достовірних даних, аналізу інформації про стан зовнішнього й внутрішнього середовища; оцінювати визначені критерії якості навчального процесу ВНЗ та ефективність наявних методів його забезпечення. Це, у свою чергу, сприяє поступовому або проривному покращенню діяльності. Однак сама ідея розвитку має бути закладена в основу управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі, що дасть можливість критично переосмислювати управлінську діяльність та впроваджувати нові підходи її здійснення. Крім того, важливо розуміти, що розвиток управління – це не поодинокі перетворення управління з метою досягнення найкращого стану управління, а безперервний у часі процес його переходу з одного стану в інше, яке характеризується наявністю якісних перетворень управління загалом або внесенням в управління якісно нових елементів, властивостей, характеристик, які стосуються засад побудови та функціонування управління.

Принцип партнерства гарантує залучення до цілеспрямованої діяльності з покращення якості навчального процесу всіх зацікавлених сторін, і, перш за все, на споживачів освітніх послуг. Саме вони (студенти, роботодавці, держава) зацікавлені у конкурентоспроможності випускників вищого навчального закладу. Дослідження поточних та майбутніх потреб споживачів, з одного боку, спрямовує розвиток управління якістю навчального процесу, з іншого, – забезпечує збалансований підхід до потреб й очікувань споживачів. Установлення тісного взаємозв'язку між споживачами та професорсько-викладацьким складом, співробітниками ВНЗ, які безпосередньо надають освітні послуги через функціонування навчального процесу, гарантує цілеспрямоване й постійне вдосконалення навчального процесу та задоволення потреб.

Професіоналізм, культура, науковий та організаційний потенціал викладачів і співробітників вищого навчального закладу значною мірою визначають мотивацію студентів до навчання. Тому досить важливим є налагодження партнерства між самими викладачами й співробітниками різних підрозділів ВНЗ, особливо тими, які працюють зі студентами на молодших курсах і закладають фундамент їх професійного та особистісного розвитку. Низька якість їхньої робо-

ти, відсутність відповідальності за її результати, відірваність соціально-гуманітарної та природничо-наукової підготовки від майбутньої професійної діяльності студентів, незацікавленість у якісному й кількісному формуванню контингенту студентів для старших курсів може звести нанівець найкращі управлінські рішення.

Зазначені дії з реалізації принципів управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі свідчать про їх тісний взаємозв'язок і взаємозалежність та потребують створення й впровадження відповідних умов.

Дослідження сутнісних характеристик управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі потребує також визначення *функцій управління*. Узагалі зміст і набір функцій управління залежать від типу організації, її розмірів, сфери діяльності, рівня в управлінській структурі (вище керівництво, управління середнього рівня, нижчий рівень управління), від функцій всередині організацій (виробництво, маркетинг, кадри, фінанси тощо) та ще від багатьох чинників. Утім, ще А. Файоль у 1916 році звернув увагу, що для всіх процесів управління характерна наявність однорідних видів діяльності, які можливо згрупувати в чотири основні функції управління:

- 1) планування, яке передбачає вибір цілей і плану дій щодо їх досягнення;
- 2) організація, завдяки якій відбувається розподіл завдань між окремими підрозділами або працівниками й устанавлюється взаємодія між ними;
- 3) керівництво, що полягає в мотивуванні виконавців до здійснення запланованих дій та досягнення встановлених цілей;
- 4) контроль, який полягає в зіставленні реально досягнутих результатів із запланованими [430].

Щодо управління якістю освіти науковці пропонують різні підходи до визначення функцій управління. Частина науковців (Г. Коджаспірова [186], Ю. Конаржевський [190], Л. Крившенко [282] та ін.) трактують функції управління як операції, дії суб'єктів управління. Класифікуючи функції управління, дослідники ототожнюють їх з видами управлінської діяльності та визнають, що в процесі управління ці функції послідовно змінюють одна одну. Так, Г. Коджаспіро-

ва визначає цільову, соціально-педагогічну, організаційно-педагогічну, інструктивно-методичну, адміністративно-господарчу функції управління навчально-виховною системою [186, с. 378]. Інші прихильники цього підходу визначають такі провідні функції, як цільові, мотиваційні, організаційні, оперативні, контрольні.

Друга група науковців виходить при класифікації функцій з того, що управління – це процес, у результаті якого суб'єкти управління здійснюють цілеспрямовану діяльність зі створення умов з досягнення визначених цілей. Таку позицію підтримують Л. Давидова [54], Л. Санкін [330], В. Тат'янченко [386], П. Трет'яков [396], Г. Цехмістрова [421], Т. Шамова [396; 430], Є. Яковлев [4140] та ін., які вважають, що функції управління не можуть бути видами управлінської діяльності, а реалізуються в цих видах діяльності. Виходячи з такого розуміння функцій управління, П. Трет'яков виділяє інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольню-діагностичну та регулятивно-коригувальну [396]. У наданій класифікації регулятивно-коригувальна функція, на думку науковця, зв'язує між собою всі інші функції. Цю позицію підтримує Є. Яковлев, однак дослідник вважає, що функцією поєднання є мобілізаційна функція, яка за рахунок мобілізації всіх ресурсів забезпечує якість підготовки фахівців [440]. Г. Цехмістрова вказує, що у вищому навчальному закладі „гармонійно поєднуються риси класичних управлінських функцій із певною специфікою призначення закладу освіти” [421, с. 39].

Функції управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі ми визначаємо як зміст процесу управління, спрямований на координацію та взаємодію всіх суб'єктів управління, мотивацію та цільову орієнтацію їхньої діяльності з досягнення високої якості навчального процесу.

Виходячи із загальних положень менеджменту, позицій науковців та враховуючи особливості освітньої діяльності, вважаємо можливим виділити такі функції управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі, як: планово-прогностичну, мотиваційно-цільову, організаційно-виконавчу, контрольню-оцінну, інформаційно-аналітичну та коригування. Розглянемо сутність цих функцій.

Планово-прогностична функція спрямована на визначення

цілей управління якістю навчального процесу у ВНЗ, які базуються на основі даних глибокого аналізу вихідного стану навчального процесу (об'єкта управління якістю) та розробки плану дій з досягнення визначених цілей. Наявність прогнозування необхідна для формування гнучкого плану, який повинен реагувати на зміни зовнішнього й внутрішнього середовищ. Це передбачає необхідність створення підрозділів, які будуть відстежувати оточення, що є потрібним для уникнення наслідків неправильного прогнозування загальної діяльності ВНЗ, безпідставного створення нових освітніх послуг, нерозуміння нових можливостей чи несвочасного вдосконалення поточної діяльності. Наявність структури, що у вищому навчальному закладі здійснює стратегічне прогнозування й планування, безпосередньо впливає на визначення довгострокових та поточних цілей забезпечення якості навчального процесу, вибору напрямів їх досягнення завдяки управлінським рішенням.

Мотиваційно-цільова функція спрямована на стимулювання активності всіх суб'єктів управління до здійснення діяльності з підвищення якості навчального процесу у ВНЗ. Важливість цієї функції відзначає Є. Яковлев. Науковець вважає, що завдяки мотиваційно-цільовій функції уточнюються для кожного суб'єкта навчального процесу цілі й завдання управління, створюються умови для творчого їх розв'язання, матеріального та морального заохочення [440]. Розуміння завдань та можливого стимулювання налаштовує суб'єктів навчального процесу на визначену поведінку, здійснення дій, що призведуть до конкретних результатів. Тобто формуються позитивні стимули діяльності, визначається її сутність та міра відповідальності суб'єктів навчального процесу.

Організаційно-виконавча функція спрямована на організацію необхідних умов досягнення цілей, подолання протиріч між потребами процесу досягнення цілей та умовами, у яких він відбувається. Доречно нагадати, що в менеджменті під організацією розуміється і структура, і процес. З погляду управління якістю навчального процесу відбувається поєднання цих понять. Оскільки, по-перше, існує система, у якій відбувся розподіл прав, ролей, видів діяльності та вибудовано певну взаємодію, по-друге, здійснюється система-

тизований процес прийняття рішень, визначення чинників, ресурсів та умов їх упровадження й виконання рішень.

Контрольно-оцінна функція спрямована на розробку й проведення заходів з вимірювання й оцінки процесуальних та результативних характеристик навчального процесу у ВНЗ. Контроль якості навчального процесу у ВНЗ відбувається поетапно. Однак обійтися без якісної та кількісної оцінки різних етапів і показників навчального процесу, ефективності впровадження управлінських дій неможливо. Тому ця функція пов'язана із забезпеченням отримання об'єктивної та різнобічної інформації про стан якості навчального процесу у ВНЗ відповідно до визначених критеріїв і показників, а також створенням можливості для подальшого його вдосконалення.

Інформаційно-аналітична функція спрямована на накопичення, систематизацію та аналітичну обробку отриманої під час контролю й оцінювання інформації про стан якості навчального процесу у ВНЗ, а також її поширення між суб'єктами управління з метою формування пропозицій та управлінських рішень. Важливо при цьому визначити динаміку змін якості навчального процесу в результаті попередніх управлінських рішень, виявити причини їх неефективності, недоліки в діяльності суб'єктів управління на різних рівнях системи. Така діяльність створює основу для проведення в подальшому коригувальних впливів.

Функція коригування фактично є підсумовуючою функцією та основою для планування подальшої діяльності. Вона спрямована на внесення коректив у процес управління якістю навчального процесу у ВНЗ і передбачає організацію спільних зусиль усіх суб'єктів управління з удосконалення управлінської діяльності, вибір з низки альтернативних рішень таких, що найбільш оптимально забезпечать покращення основних показників якості навчального процесу. Безумовно, що ефективність функції коригування залежить від рівня реалізації контрольно-оцінної та інформаційно-аналітичної функцій, тобто від повноти та об'єктивності зібраної інформації, ґрунтовності її аналізу, чіткості сформованих критеріїв та показників якості навчального процесу, що забезпечує можливість максимально ліквідувати ті недоліки та їх джерела, які знижують якість навчального процесу у ВНЗ.

Взаємозв'язок визначених нами функцій управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі наведено на рис. 2.1. При цьому інформативно-аналітичну функцію ми розглядаємо як об'єднувальну, оскільки результати її реалізації забезпечують ефективність реалізації суб'єктами управління всіх інших функцій управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

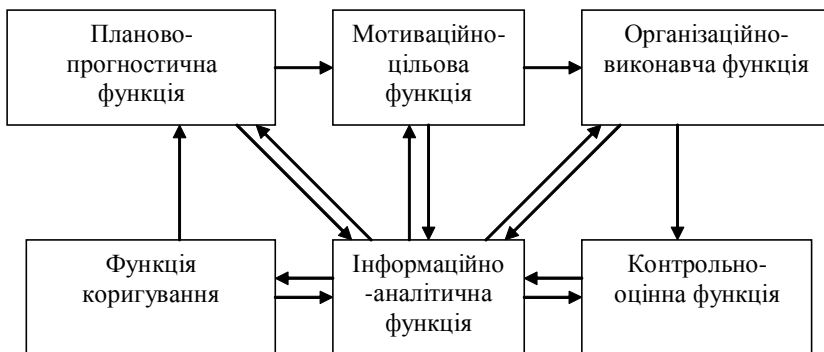


Рис. 2.1. Взаємозв'язок функцій управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

Відзначимо також, що ці функції будуть реалізовуватись на різних етапах управління якістю навчального процесу у ВНЗ у діяльності його суб'єктів. Крім того, зазначимо, що сукупність контрольно-оцінної, інформаційно-аналітичної функцій та функції коригування знаходять своє відображення в моніторингу, який дає можливість на системній основі здійснювати управління якістю навчального процесу у вищій школі.

У першому розділі ми визначили, що навчальний процес у вищому навчальному закладі – це система взаємодії та функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольно-оцінного складників з метою організації та управління професійним й особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання. Завдання управління якістю навчального процесу буде полягати в тому, щоб визначені нами функції ефективно реалізовувались не тільки в кожному зі

складників, а забезпечували взаємозв'язок усіх підпроцесів. Саме тому стає необхідним визначити етапи управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Оскільки ми розглядаємо управління якістю як процес, тобто хід будь-якого явища, то можливо виділити певну кількість етапів управління якістю. Для цього нами проаналізовані підходи науковців у галузі загальної теорії управління, теорії управління якістю та управління якістю вищої освіти.

Так, представниця теорії загального управління В. Абрамова вважає, що цикл управління складається з етапів планування цілей, мотивації, організації, координації та контролю [2]. Близької позиції дотримується дослідниця І. Іванова, яка виділяє в циклі управління планування, організацію, координацію, керівництво й контроль [163]. Більш широкий погляд має О. Замедліна, яка до етапів управління відносить:

- планування – аналіз зовнішнього середовища, визначення сильних і слабких сторін розвитку, використання наявних переваг, розробка планів досягнення цілей, коригування цілей та їх визначення;
- організацію – створення організаційної структури для досягнення цілей, установлення взаємин та повноважень, що дає можливість розподілити й координувати виконання завдань;
- контроль – розробка стандартів, вимірювання та зіставлення отриманих результатів зі стандартами;
- коригування – прийняття необхідних дій щодо досягнення максимальної відповідності стандартам [125].

Представники Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського вважають, що в сучасній теорії і практиці управління якістю виділяють такі п'ять основних етапів:

1. Прийняття рішень щодо напрямку й сутності діяльності та підготовка умов її здійснення.
2. Перевірка готовності виробництва й розподіл організаційної відповідальності.
3. Процес виготовлення продукції або надання послуг.
4. Усунення дефектів і забезпечення інформацією зворотного зв'язку з метою внесення в процес виробництва і контролю змін, що дозволяють уникати виявлених дефектів у майбутньому.

5. Розробка довгострокових планів з якості [401, с. 22].

Дослідниця проблем управління якістю вищої освіти Л. Давидова виділяє діагностико-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавчий, контрольню-регулятивний етапи циклу управління якістю освіти [99]. Аналізуючи загальний цикл управління якістю навчального процесу, Г. Бордовський та С. Трапідин розглядають його як сукупність педагогічного аналізу, цілепокладання, планування, реалізації, контролю, корекцій та прийняття рішень [54]. Російська дослідниця М. Чандра до етапів управління якістю навчального процесу відносить цілепокладання, контроль і коригування. Останній етап вона розуміє як „процес вироблення управлінських рішень” [422, с. 45].

Ураховуючи ці думки науковців та визначені нами функції управління якістю навчального процесу, вважаємо, що етапами управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу є планування, організація, контроль та коригування [135]. Розглянемо сутність означених етапів управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

На *етапі планування* на підставі даних про якість та ефективність реалізації всіх складників навчального процесу та наявного рівня якості підготовки фахівців визначаються цілі підвищення якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. З урахуванням можливостей та потенціалу ВНЗ, його структурних підрозділів, видів, обсягів та якості необхідних для реалізації навчального процесу ресурсів означені цілі управління якістю зазнають певного коригування. На підставі проведеного аналізу прогнозується структура загальної мети з підвищення якості навчального процесу та проводиться її структурування, що дає змогу побудувати ієрархію цілей для здійснення всього циклу управління якістю.

Сформульовані цілі знаходять своє відображення в планах та програмах розвитку навчального процесу ВНЗ і переходять у розряд конкретних завдань, які окреслюють напрями, методи, засоби й учасників досягнення більш високого рівня якості навчального процесу. Останнє формує сутність наступного етапу управління якістю навчального процесу – його організації.

Етап організації управління якістю навчального процесу у ви-

щому навчальному закладі визначає організаційну структуру, необхідну для реалізації встановлених цілей. Для того, щоб ієрархія цілей набула свого логічного завершення та стала реально дієвим інструментом досягнення цілей управління якістю навчального процесу, вона повинна бути доведена до кожного учасника навчального процесу. У цьому випадку, як відзначає О. Виханський, реалізується одна з найважливіших умов успішної діяльності: кожен учасник включається в процес спільного досягнення цілей через свої персональні цілі [72, с. 217]. При цьому всі суб'єкти управління якістю навчального процесу ВНЗ будуть чітко розуміти зміст та сферу своєї діяльності, усвідомлювати свою роль у досягненні бажаних результатів, бачити наслідки своєї діяльності і для підвищення рівня якості навчального процесу, і подальшої власної професійної реалізації (упевненість у майбутньому, набуття певного статусу й можливостей для службового зростання, отримання певного рівня заробітної плати тощо).

Тобто на етапі організації відбувається процес установа цілей управління кожним зі складників навчального процесу, визначення керівника чи відповідальної особи за досягнення цілей, наділення його необхідними повноваженнями для керівництва іншими учасниками навчального процесу, забезпечення вертикальної й горизонтальної координації. Оскільки навчальний процес – це система значної кількості складників, то постає питання здійснення координації діяльності суб'єктів управління його якістю. Така координація буде ефективною тільки за умов наділення суб'єктів управління якістю навчального процесу правами та створенням каналів передачі інформації. При цьому необхідно вирішити дві проблеми.

По-перше, дуже важливо забезпечити такий рівень управління якістю, у якому в межах своїх повноважень учасники навчального процесу будуть приймати самостійні рішення без їх узгодження з керівниками вищої та середньої ланки. В умовах превалювання у вітчизняних вищих навчальних закладах адміністративно-командного стилю управління розв'язання першої проблеми має певні обмеження. Саме це впливає й на вирішення другої проблеми – організації каналів передачі інформації, оскільки у ВНЗ інформація, що використовується для прийняття рішень та здійснення діяльності, проходить кілька рівнів організаційної ієрархії.

На рисунку 2.2 відображено яскравий приклад існування лінійних зв'язків в організації, завдяки чому інформація проходить в організаційній ієрархії зверху вниз і має зазвичай вигляд наказу, розпорядження, команди тощо.

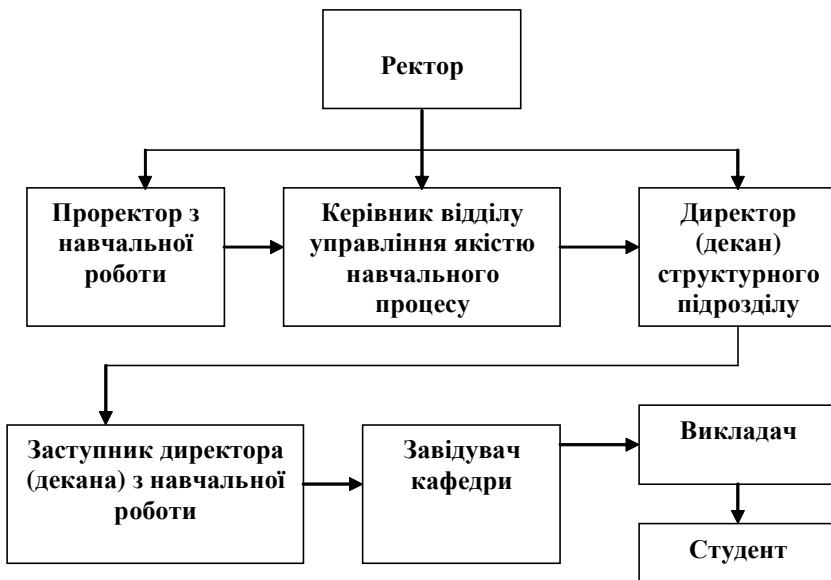


Рис. 2.2. Існуюча ієрархія передачі інформації у вищих навчальних закладах

Як бачимо, такий довгий шлях проходження інформації не сприяє ані точній її передачі, ані реалізації управлінських рішень у необхідний термін. Власний досвід дає підставу вважати, що завдяки такій схемі не враховується фактична ситуація з реалізації навчального процесу та окремих його складників, цілі та позиції інших суб'єктів навчального процесу, а також чинники, що впливають на якість навчального процесу.

Професор О. Асаул зазначає, що отримання актуальної інформації про стан навчального або інших процесів у вищому навчальному закладі дозволяє скоротити час прийняття управлінських рішень, перерозподілити кадри, забезпечити інформаційні потреби викладачів

та студентів, здійснити вироблення нових ідей та концепцій розвитку ВНЗ [23].

Тому досить важливо на організаційному етапі управління якістю навчального процесу на підставі визначених кожному суб'єкту навчального процесу функціональних прав побудувати й схему реалізації функціональних зв'язків, які фактично є зворотним зв'язком між студентами, викладачами та управлінським складом вищого навчального закладу. Функціональні зв'язки спрямовані в організаційній ієрархії знизу вгору і мають форму поради, рекомендації, альтернативного рішення тощо. Поєднання лінійних та функціональних зв'язків у проходженні інформації дуже важливо, оскільки це створює підстави для прийняття колегіальних рішень, поєднання цілей усіх суб'єктів навчального процесу, багатобічного оцінювання результатів контролю та подальшого коригування процесу управління якістю.

На *етапі контролю* якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі відбувається оцінка отриманої інформації про стан різних складників навчального процесу та об'єкта управління загалом. Для цього здійснюється відбір, організація та проведення оцінних процедур на підставі обраних оцінних показників. Означені аспекти контролю є дуже важливими, оскільки на підставі отриманих результатів контролю відбувається не тільки подальше прийняття управлінських рішень, але й оцінюється ступінь досягнення цілей, порівнюються заплановані та фактичні показники якості навчального процесу.

Результати контролю дають змогу визначити помилки при виборі цілей управління якістю навчального процесу, неефективність створеної організаційної структури, помилковість у наділенні тих чи тих суб'єктів навчального процесу правами та обов'язками, вузькі місця в каналах проходження управлінської інформації. Визначення цих аспектів дає змогу скоригувати цілі та плани управління якістю навчального процесу. Тобто етап контролю є тим ланцюгом, який зв'язує етап планування з етапом коригування, стає засобом зворотного зв'язку та своєчасного здійснення адекватних впливів на якість навчального процесу.

Оскільки базовим принципом управління якістю навчального

процесу вищого навчального закладу ми обрали процесний підхід, то постає необхідність документувати результати контролю у вигляді звітів, протоколів, аналітичних карток, інформаційних довідок, порівняльних таблиць тощо, які потрібно поширювати між структурними підрозділами вищого навчального закладу для подальшого аналізу якості навчального процесу із залученням усіх його суб'єктів. Отримана інформація повинна розглядатися не взагалі, а відносно тих проблем, які були відображені в цілях управління якістю навчального процесу, що дасть можливість побачити розбіжність між наявним і бажаним станом якості навчального процесу та виявить ті чинники, які гальмували реалізацію визначених цілей управління.

Утім, як зазначає А. Субетто, необхідність ведення жорсткого документування в умовах освітньої системи може її „законсервувати”, знизити рівень адаптації ВНЗ, його навчального процесу до вимог постійних змін у навколишньому світі [378]. У зв'язку з цим саме документування результатів контролю за якістю навчального процесу повинно мати розумні обмеження, виключення дублювання інформації, проведення аналізу створення тієї інформації, яка дійсно має значення з погляду управління якістю навчального процесу.

На *етапі коригування* діяльність суб'єктів управління якістю навчального процесу націлена на підготовку, прийняття та реалізацію управлінських рішень. Отримана та проаналізована на етапі контролю інформація розглядається з позиції можливих варіантів усунення перешкод у підвищенні якості навчального процесу. Кожен з визначених варіантів аналізується з метою пошуку найбільш оптимальних шляхів досягнення цілей. Дуже важливо в період підготовки управлінських рішень активізувати лінійні та функціональні зв'язки, залучити для визначення альтернативних та оптимальних рішень усіх учасників навчального процесу. Це зробить процес прийняття рішень узгодженим і дасть змогу обрати найбільш раціональний варіант управлінського рішення. Реалізація нового управлінського рішення починається з доведення його від керівництва до кожного суб'єкта управління якістю навчального процесу в усній та/або письмовій формах.

Отже, завершується один управлінських цикл і починається новий.



Рис. 2.3. Схема циклу управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

На рисунку 2.3 представлено схему циклу управління якістю навчального процесу ВНЗ. Як бачимо, на кожному етапі управління якістю навчального процесу суб'єктами управління реалізуються певні функції. Так, на етапі планування реалізується планово-прогностична функція, на етапі організації – мотиваційно-цільова та організаційно-виконавча функції, на етапі контролю – контрольно-оцінна та інформаційно-аналітична, на етапі коригування – функція коригування. Тобто успішність реалізації кожного етапу управління якістю навчального процесу ВНЗ залежить від ефективності реалізації кожної функції в діяльності всіх суб'єктів управління.

Отже, проведене дослідження дало змогу визначити сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу ВНЗ, які узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Сутнісні характеристики управління якістю навчального

Показник	Характеристика
1	2
Об'єкт	навчальний процес
Суб'єкти	<ul style="list-style-type: none"> – управлінській склад вищого навчального закладу; – викладачі; – студенти.
Мета	забезпечення високого рівня якості підготовки фахівців, що відповідає заданим вимогам державного освітнього стандарту, запитам суспільства, потребам ринку праці та особистості студента на основі впровадження сучасних освітніх технологій, зростання наукової та педагогічної кваліфікації викладачів, уніфікації й стандартизації навчального процесу.
Принципи	це сукупність базових вимог до реалізації управління якістю навчального процесу у ВНЗ, які складаються з: <ul style="list-style-type: none"> – принципу процесного підходу; – принципу системності; – принципу цілісності; – принципу безперервності; – принципу розвитку; – принципу партнерства.
Функції	зміст процесу управління, спрямований на координацію та взаємодію всіх суб'єктів управління, мотивацію та цільову орієнтацію їхньої діяльності з досягнення високої якості навчального процесу, що втілено в планово-прогностичну, мотиваційно-цільову, організаційно-виконавчу, контрольню-оцінну, інформаційно-аналітичну функцію та функції коригування.
Політика з якості	виходить із місії ВНЗ, пов'язана із задоволенням потреб держави, суспільства, роботодавця та особистості студента в підготовці компетентних фахівців, а також власних потреб вищого навчального закладу в саморозвитку.
Стратегія якості	спрямована на вдосконалення всіх компонентів навчального процесу та забезпечення їх ефективної взаємодії з метою підготовки компетентних фахівців.
Тактика	цілеспрямована діяльність, що визначається на короткостроковий період й окреслює шляхи, які забезпечують постійне наближення до заданих параметрів якості підготовки фахівців.

Продовження таблиці 2.1

1	2
Етапи	<ul style="list-style-type: none">– планування;– організація;– контроль;– коригування.

Визначені нами в результаті аналізу наукової літератури, існуючого рівня розробленості проблеми управління якістю навчального процесу у ВНЗ, власного досвіду базові характеристики цього процесу дозволяють надати таке визначення:

управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі – це безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з формування та реалізації якісних характеристик складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання.

Оскільки навчальний процес є динамічною системою, що повинна адекватно реагувати на зміни внутрішнього та зовнішнього середовища, то управління якістю навчального процесу у ВНЗ як система буде мати інваріантний характер, спрямований на забезпечення якості освітньої діяльності через взаємодію та взаємозумовленість усіх складників (підпроцесів) навчального процесу, ефективне управління якими дозволить досягти визначеної мети – забезпечення якості підготовки фахівців відповідно до вимог роботодавців, сучасного рівня науково-технічного прогресу та соціально-економічного розвитку суспільства. Це вказує на можливість графічного відображення управління якістю навчального процесу ВНЗ та взаємозв'язку сутнісних характеристик цього процесу.

На рисунку 2.4 відображено управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу як система, що функціонує на науково обґрунтованій основі – принципах та функціях управління якістю. Проте визначальним для побудови такої основи є кінцеві результати підготовки фахівців, утілені у вимоги державних освітніх стандартів, роботодавців, викладачів та керівників ВНЗ, потреби студентів та їхніх батьків. Саме кінцеві результати навчання визначають вимоги до якісних характеристик усіх складників навчального процесу, формують мету управління якістю навчального процесу у ВНЗ та основи політики з якості.



Рис. 2.4. Управління якістю навчального процесу у ВНЗ

Визначені елементи управління якістю навчального процесу дають підстави для реалізації стратегічних та тактичних заходів з управління, які поступово здійснюються на етапах управління якістю навчального процесу – етапі планування, організації, контролю та коригування. На рисунку чітко видно циклічність реалізації етапів

управління якістю навчального процесу у ВНЗ. Визначення отриманого внаслідок управлінських впливів рівня якості навчального процесу порівнюється із запланованими показниками та тими змінами в якісних результатах підготовки фахівців, які виникли за певний період завдяки впливу різноманітних чинників зовнішнього та внутрішнього характеру.

Утім означене потребує дослідження двох аспектів. По-перше, весь процес управління якістю навчального процесу залежить від визначених результатів освітньої діяльності, так званої моделі фахівця, у якій узагальнено вимоги всіх зацікавлених у підготовці фахівців сторін. У педагогіці вищої школи ця проблема є актуальною протягом другої половини ХХ та початку ХХІ століття. Науковці пропонують різноманітні моделі фахівця як основи здійснення навчального процесу та спрямування інших видів діяльності ВНЗ. В основу цих моделей покладено різні методологічні засади. Кожна з цих моделей вирішувала проблеми, що поставали перед суспільством відповідно до соціально-економічних, науково-технічних змін та розвитку педагогічної науки. Тому стає необхідним визначити відповідно до сучасних запитів та нової освітньої парадигми ту модель, що більш чітко окреслить результати управління якістю навчального процесу сучасного ВНЗ.

Другим аспектом, який висвітлено в процесі нашого дослідження, є необхідність ефективного поєднання контрольної-оцінної, інформаційно-аналітичної функцій та функції коригування, тобто застосування моніторингу як інструменту підвищення ефективності управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу. Саме моніторинг забезпечує інформаційне обслуговування управління і, як зазначає Л. Чуріна, „дозволяє системно досліджувати будь-який процес та його об’єкти з метою отримання достовірної інформації для ефективного управління середовищем, процесами, програмами розвитку тощо” [425, с. 21].

Однак, перш ніж перейти до розгляду сутності моніторингу якості навчального процесу, необхідно визначитись з кінцевими результатами навчання, які цілеспрямовують управління якістю навчального процесу та конкретизують сам моніторинг якості навчального процесу як інструменту управління якістю освіти.

2.3. Модель випускника як результативна основа управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

Як було визначено в нашому дослідженні, ефективне управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу може відбуватися тільки за умов визначення результатів навчання, що відображають не тільки сукупність знань, умінь і навичок у соціально-економічній, гуманітарній, природничо-науковій та фаховій сфері, але й дозволяють майбутньому фахівцеві всебічно оцінювати професійні та життєві проблеми, конструктивно їх розв'язувати відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, трансформувати та доповнювати набуті знання, уміння й навички. Необхідна так звана модель випускника як певний еталон, результативно-цільова основа проектування та організації навчального процесу у ВНЗ.

Результати навчання майбутніх фахівців, утілені в освітньо-кваліфікаційну характеристику (кваліфікаційну модель), що формує зміст професійної підготовки та спрямовує організацію навчального процесу ВНЗ, уже не відповідають вимогам часу, оскільки не створюють підґрунтя для подальшого професійного та соціального розвитку особистості, передбачають певну статичність навчального процесу й суб'єкт-об'єктну взаємодію між його учасниками. Орієнтація вищої освіти на новий результат потребує інноваційного підходу до забезпечення якості підготовки фахівців, формування критеріїв її оцінки, нового підходу до організації навчального процесу та управління ним. Саме тому останнім часом науковці зосереджують свою увагу на впровадженні загальних принципів та методологічних настанов компетентнісного підходу в практику вищої школи, розробці вимог до випускників ВНЗ у вигляді компетентностей та створення моделі випускника на компетентнісній основі.

Безумовно, що це передбачає й системні перетворення в змісті професійної підготовки фахівців, системі викладання, оцінювання, застосування освітніх технологій тощо. Але тільки така перебудова дає можливість досягти очікуваних результатів навчання у ВНЗ усіх зацікавлених сторін – студентів, їхніх батьків, викладачів, керівників навчальних закладів, роботодавців, держави.

Розробка моделей фахівця має значне теоретико-методологічне підґрунтя, оскільки, починаючи з середини ХХ століття, у вітчизняній та зарубіжній педагогіці накопичено достатній досвід розробки різних моделей, використовуваних з метою побудови уявлення про сутність професійної діяльності того чи того фахівця, а також проектування процесу його підготовки [149].

В українській та російській педагогіці дослідження в цій сфері пов'язані з іменами В. Анісімова [16], С. Батищева [276], Е. Зеєра [128; 129], Є. Климова [180; 181], Н. Кузьміної [202], А. Маркової [227], Н. Селєзньової [335], О. Смирнової [361; 362], Н. Талізіної [383], В. Шадрикова [429] та інших науковців, якими накопичений значний та різноманітний матеріал стосовно принципів та способів побудови моделей фахівця. Безумовно, що сучасні підходи до створення моделей фахівця значно відрізняються від тих поглядів, що панували, наприклад, у 70-і роки ХХ століття. Проте, на нашу думку, саме дослідження проблем розробки моделей підготовки фахівця, напрямів їх удосконалення дає можливість визначити базові принципи, методи й засоби створення моделі майбутнього фахівця, які забезпечать на сучасному етапі їх відповідність до нових потреб суспільства та економіки.

На початку 70-х років ХХ століття перед системою вищої освіти постало завдання підготовки фахівця, який може достатньо швидко адаптуватися в професійному середовищі та здійснювати продуктивну діяльність у певній сфері. У цей період, як і сьогодні, гостро відчувався розрив між процесом підготовки фахівців та тими вимогами, які висувались практикою на робочому місці випускнику ВНЗ. Керівники підприємств та галузей відзначали тривалі строки адаптації випускників, низьку ефективність їхньої роботи, необхідність перенавчання безпосередньо на робочому місці.

Тому перед науковцями було поставлене завдання дослідити ті загальні вимоги, які висуваються до фахівця, та відповідним чином удосконалити процес професійної підготовки у ВНЗ. Передбачалось, що розуміння вимог до фахівця через дослідження його діяльності дасть можливість вищій школі здійснювати підготовку з орієнтуванням на випереджальний розвиток суспільного виробництва.

Окреслені завдання швидко викликали збільшення публікацій, у

яких відображено концептуальний, методичний та організаційний пошук науковців у колі означеної проблеми. Саме в цей період були визначені ті питання у сфері створення моделей фахівця, які розробляють й удосконалюють на сучасному етапі.

Робота науковців того періоду була спрямована на створення моделей фахівців різних профілів завдяки дослідженню шляхів розвитку відповідної сфери діяльності та опису тих завдань і проблем, які стоять перед фахівцем. З'ясування всіх сторін діяльності фахівців дозволило перейти до перебудови, перш за все, навчального процесу ВНЗ. У цей час модель фахівця розуміється як образ, еталон, ідеал фахівця, що має бути реалізований у підготовці ВНЗ для того, щоб випускник відповідав сучасним вимогам. На думку І. Сігова, модель фахівця – це документально зафіксований образ професіонала, яким він має стати до визначеного часу [344]. Інші дослідники в цей період виходять з того, що модель фахівця слід розглядати як норму, еталон суспільних вимог до його кваліфікації: що фахівець повинен робити, чим володіти, про що мати чітке явлення, з чим повинен бути знайомий тощо [269].

Розмаїття уявлень науковців про модель фахівця, її зміст, структуру та елементи можна поділити на дві групи [148]. Перша група поглядів спрямована на побудову моделі на базі аналізу діяльності фахівців визначеного профілю – модель діяльності. Друга група пов'язана з перетворенням навчального процесу професійної підготовки фахівців – модель підготовки. Відзначимо, що такий розподіл моделей по групах пов'язаний з різницею цілей їх створення. Модель діяльності орієнтована на вивчення сфери діяльності випускників цього профілю, на опис умов їх праці, необхідних знань та вмінь, навичок та якостей. Друга модель відображає внутрішні, вишівські вимоги до підготовки фахівця, які зосереджені не тільки в схемі навчального плану, але головним чином у сукупності навчальних завдань та способів їх розв'язання.

Проте, як зазначає О. Смирнова, для наукового обґрунтування перетворень навчального процесу у ВНЗ необхідно мати цілісний опис діяльності як джерела інформації для процесу підготовки. Тобто необхідна модель, яка буде служити інструментом зворотного зв'язку між ВНЗ та сферою праці, що забезпечить їхню взаємодію

та орієнтацію. Тому модель фахівця (як модель його діяльності) є описовим аналогом діяльності, де у формалізованих конструкціях та аналітичних інтерпретованих текстах відображені її важливіші характеристики [361].

Модель діяльності безперечно є прикладним дослідженням, оскільки зумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на комплексному, міждисциплінарному підході, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи.

Саме в цей час виникає розуміння, що одних тільки знань, навичок та вмінь для підготовки висококваліфікованих фахівців недостатньо. Необхідно дослідити ті якості, властивості, особливості, які забезпечують їх успішну професійну діяльність. Чисельні публікації 70-х років ХХ століття вказують, що саме визначення переліку професійно важливих якостей особистості повинно стати основою для оновлення змісту навчання й виховання у ВНЗ. Дослідження професійних якостей фахівців у подальшому знайшло відображення у створенні різноманітних психограм – опису психологічних якостей фахівців, бажаних для ефективного виконання професійної діяльності.

Створення моделі діяльності поступово призводить до розуміння, що, по-перше, опис діяльності не дає відповіді, яким чином здійснювати підготовку фахівців, по-друге, що саме сутність діяльності фахівця повинна служити підґрунтям для перебудови навчально-виховного процесу у ВНЗ. Для застосування моделі діяльності в навчальному процесі, як уважає О. Смирнова, необхідно вичленити структурні компоненти цієї діяльності – проблеми, які вирішує фахівець на практиці; знання, які він застосовує; типи діяльності, види робіт, функції, які здійснює фахівець у виробничому процесі; уміння й навички, необхідні для роботи [361]. Саме це дає змогу розробити спеціальний комплекс (модель підготовки), у якому знаходять своє відображення всі сторони діяльності ВНЗ. Тобто модель діяльності – це вихідний документ для пошуку викладачами необхідних елементів технології підготовки фахівців.

На цьому етапі розробки моделей підготовки фахівців було визначено необхідність аналізу знань та вмінь на різних рівнях: від за-

гальнотеоретичних блоків до конкретних курсів та дисциплін, що забезпечувало можливість фахівцеві бачити будь-яку професійну проблему більш широко, на межі з іншими галузями знань. Також у моделях підготовки були представлені соціальні та психологічні параметри, які відображали світоглядні характеристики фахівця, значущі соціальні та професійні якості, що забезпечувало вирішення важливих проблем суспільства та можливість продуктивно взаємодіяти в професійній діяльності з іншими членами колективу.

Крім того, при створенні моделей фахівців (особливо моделей діяльності) досить швидко стає зрозумілим, що така модель має бути прогностичною, тобто не тільки фіксувати сучасний стан діяльності фахівця, а містити інформацію про майбутню її форму. Як зазначав С. Лебедев, це дає змогу забезпечити випереджальну підготовку фахівців у ВНЗ [211].

Незважаючи на відмінність підходів до створення моделей діяльності та моделей підготовки, вони мають багато спільного. Усі дослідники при розв'язанні проблеми розробки моделей фахівця виходили з того, що вищий навчальний заклад повинен мати деякий зразок, у якому відображено вимоги практики й перспективи підготовки фахівців. Було визначено, що модель фахівця повинна мати вигляд розгорнутого документа, який відображає вимоги до знань випускників, їхніх навичок, умінь, психологічних і моральних якостей, що забезпечить наступну ефективну діяльність в усіх сферах народного господарства країни. Саме тому в працях В. Анісімова, Н. Пантіної [16; 235] та інших науковців модель особистості фахівця розглядається як взаємозв'язок двох блоків – моделі фахівця (діяльності) та моделі процесу його підготовки.

Отже, на першому етапі створення моделей фахівця науковцями була вирішена низка завдань: розроблена технологія створення моделей та визначені шляхи вдосконалення змісту навчально-виховного процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Побудова моделі фахівця передбачала встановлення його функціональної сутності, широти професійного профілю, професіографічних характеристик, оцінок і прогнозів розвитку діяльності на перспективу та створення схеми навчальних дисциплін. Перший етап заклав основи широких науково-практичних розробок зі створення моде-

лей фахівців різних профілів та вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ.

На другому етапі створення моделей фахівців у 80-і роки ХХ століття відбувся процес цілеспрямованого та формалізованого впровадження отриманих результатів у практику підготовки фахівців. У зв'язку зі значними змінами на ринку праці виникла необхідність достатньо швидко створити вимоги до професійного обліку фахівців різних спеціальностей. Представниками різних сфер виробництва були розроблені професійно-кваліфікаційні моделі різних посад (перш за все керівних), у яких описана діяльність фахівця, зафіксований перелік посадових обов'язків з визначенням ступеня участі у їх виконанні та міри відповідальності кожного працівника; визначено рівень освіти, обсяг знань і навичок, особистісні якості. Тобто відбувся перехід до масового, поточного, стандартизованого створення моделей фахівців, які набули вигляд кваліфікаційних характеристик [254; 392].

Розробка й упровадження в практику кваліфікаційних характеристик різних спеціальностей призводить до необхідності уніфікації та стандартизації значної кількості елементів і механізмів вищої школи. З одного боку, це є необхідною вимогою управління навчально-виховним процесом підготовки фахівців. Але, з іншого, – не дає можливості мати різноманітні індивідуальні форми підготовки фахівців, що є основою їхнього професійного й особистісного розвитку.

Тому науковці починають переосмислювати впровадження кваліфікаційних характеристик у практику управління освітньою діяльністю у вищій школі. Відзначалось, що розуміння моделі підготовки як простого набору знань і навичок, а моделі діяльності – як набору дій та об'єктів вилучає такий важливий елемент підготовки фахівців, як надання студентам цілісного уявлення про майбутню діяльність, відміння логіку будь-якої професійної освіти та логіку професійної діяльності [5; 362]. Фактично це свідчило про несвоечасність застосування моделей фахівця в практиці роботи ВНЗ і підприємств.

Саме в цей період ведеться ґрунтовна розробка О. Івановою [161], В. Колинько [187], Н. Мінаєвою [237] та іншими науковцями професіограм та психограм як компонентів моделі фахівця. Резуль-

тати створення обґрунтованого переліку професійно важливих якостей та вимог професійної діяльності фахівців дали змогу визначити ті елементи й етапи навчального процесу (особливо практик і стажування), які дозволяють сформувати й розвинути відповідні якості фахівця, забезпечити можливість випускнику успішно реалізувати себе в професійній діяльності. Важливе значення в цьому контексті мають праці Н. Тализіної, яка вважала, що проблема моделі фахівця є ключовою для визначення змісту навчальних планів і програм. Опис моделі фахівця дослідницею здійснено через виділення типових завдань, які має вирішувати майбутній фахівець [383].

Наприкінці 80-х років ХХ століття уточнюється поняття моделі фахівця/випускника ВНЗ, яка розглядається як еталон фахівця, який впливає на зміст освіти, повинен бути отриманий у результаті навчально-виховного процесу й до отримання якого необхідно налаштувати всю діяльність ВНЗ. Саме таке визначення моделі випускника давало можливість створити спеціальну детально розроблену систему підготовки у ВНЗ; цілеспрямовано, заздалегідь сконструювати навчальний процес та пов'язати всі його елементи. Сучасні науковці відзначають, що формування моделі фахівця/випускника на системно-діяльнісній методології не тільки сприяло оновленню вищої школи, але й стало основою сучасних досліджень проблем якісної підготовки фахівців, яку ми часто асоціюємо з використанням зарубіжних парадигм [32].

Третій етап створення моделі фахівця відобразив усі ті зміни, які відбувались у суспільстві, науці й техніці. Нові вимоги ринку праці до фахівців поставили перед вищою школою завдання не тільки надати особистості професію, але й наділити її можливість до здійснення постійного професійного зростання, оновлення, розширення світогляду. Тобто в процесі професійного навчання у ВНЗ стало важливим створити підґрунтя для освіти впродовж усього життя. Тому дослідження проблем розробки моделей фахівців активно ведуться в психології праці та педагогіці вищої школи.

У педагогіці праці розробляється концепція професіоналізації, у якій модель фахівця розглядається як відображення обсягу й структури професійних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, що в сукупності дають узагальнену характеристику фахівця як члена

суспільства. Значний внесок у концепцію професіоналізації роблять Б. Ананьєв [9], В. Бодров [49], Є. Зеєр [127], Е. Климов [180; 181], Т. Кудрявцев [200], Н. Кузьміна [202], А. Маркова [227], В. Шадріков [429] та ін., які досліджують питання формування перед студентами кінцевих цілей навчання; процесу репродуктивного засвоєння професійних знань, навичок та вмій; переходу від навчально-пізнавальної до навчально-професійної діяльності; формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця; створення різних моделей професіоналів на основі професіограм тощо. Загальною тенденцією досліджень є визначення головної мети професійного навчання – проектування процесу розвитку особистості фахівця, який ефективно здійснює трудову діяльність і самореалізує себе в професії.

У сфері педагогіки вищої школи модель фахівця/випускника ВНЗ розглядається як чіткий, детальний, науково обґрунтований комплекс мінімуму позитивних якостей особистості професіонала, яким повинен володіти кожний випускник [376]. Фактично модель фахівця/випускника втілює об'єктивні вимоги до його підготовленості, а відповідність їм випускника – необхідна вимога його успіху в професійній діяльності та житті.

У моделі фахівця/випускника виділені психологічна та педагогічна моделі професіоналізму. Основу першої становлять загальні характеристики цивілізованої особистості, її властивості та якості, які відповідають цілям, завданням і принципам освіти. Педагогічна модель містить професійну спрямованість (соціально-професійні погляди, цінності, потреби, інтереси, настанови, мотиви), морально-психологічну підготовленість (моральні знання, переконання, якості) та професійно-ділову підготовленість (професійні знання, навички, уміння, здібності).

В. Сластьонін розглядає модель фахівця/випускника ВНЗ з погляду професійно-трудової соціалізації, а професійну підготовку як процес оволодіння майбутнім фахівцем необхідної суми знань, умій і навичок, метою й результатом якого є кваліфікований професіонал, підготовлений до включення у виробниче середовище [281].

Продовжує свої дослідження й Н. Тализіна, яка разом зі своїми прихильниками розробляє модель підготовки майбутнього фахівця на підставі визначення й опису трьох рівнів завдань, які мають вир-

ішувати, по-перше, усі фахівці незалежно від професії та країни проживання; по-друге, відповідно до стратегічних завдань розвитку країни; по-третє, власних професійних завдань [383]. Відповідно до цього будується прогностична модель діяльності фахівця, у якій ураховуються можливі тенденції змін у професійній діяльності. Розробка такої моделі дозволяє уточнювати цілі підготовки фахівців, коригувати навчальні плани й програми, обирати методи й засоби навчання, способи організації навчального процесу, підвищувати ефективність професійної підготовки студентів. Фактично сьогодні ця модель становить основу освітньої програми визначеного рівня професійної освіти та визначеної спеціалізації.

Значний інтерес мають розробки Г. Матушанського та О. Фролова, які дійшли висновку, що модель діяльності, професіограма, психограма та кваліфікаційна характеристика належать до моделі професійної діяльності, а модель підготовки фахівця складається з мінімальної освітньої програми та державного освітнього стандарту. У свою чергу, психограма та професіограма необхідні на початкових етапах підготовки та професійної діяльності фахівців, а модель діяльності – на кінцевих етапах підготовки. Кваліфікаційна характеристика пов'язує між собою моделі професійної діяльності та підготовки фахівця. Саме тому вона стає базовою моделлю, на основі якої повинні розроблятися і професіограма та модель діяльності, і основні моделі підготовки фахівців [232].

Отже, розгляд теоретичного й практичного досвіду розробки моделей майбутніх фахівців дав змогу констатувати, що **модель майбутнього фахівця/випускника** розуміється як *науково обґрунтований, детально описаний еталон особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті підготовки у ВНЗ, у якому поєднуються його особистісні та професійні якості*.

Модель майбутнього фахівця/випускника (у подальшому *модель випускника*) є систематизувальним чинником для визначення змісту й форми її реалізації в навчальному процесі ВНЗ. На сучасному етапі у вищій школі застосовуються моделі на основі кваліфікаційних вимог до випускників відповідного рівня, ступеня освіти, за напрямками підготовки й спеціальностями. Проте початок ХХІ століття ознаменувався новим напрямом модернізації вищої освіти,

пов'язаним з використанням таких характеристик, як компетентність, інтелектуальна ініціативність, креативність, самореалізація тощо. Сучасні наукові публікації свідчать про тенденцію переходу від кваліфікаційної моделі випускника ВНЗ до компетентнісної, де метою освіти є не тільки виконання конкретних функцій, але й інтегрованих вимог. Необхідність переходу до компетентнісної моделі визначається сьогодні зміною освітньої парадигми, що викликає необхідність ґрунтовного дослідження цієї проблеми.

Сучасність висуває до фахівців у різних сферах вимоги щодо можливості успішно організувати діяльність у широкому соціальному, економічному та культурному контекстах. При цьому роботодавцями робляться запити не до наявності в працівника певної кваліфікації, умінь виконувати ті чи ті дії, а компетентності. Тому мета професійної освіти сьогодні полягає в тому, щоб не тільки передати молоді професійно значущі знання та вміння у визначеній галузі, але й надати можливість успішно вирішувати різноманітні професійні та життєві ситуації, ініціативно працювати в колективі, брати на себе відповідальність. У доповіді міжнародної комісії Жан Делор сформулював чотири стовпи освіти ХХІ століття – навчити пізнавати, навчити працювати, навчити жити разом і навчити жити [104].

Зазначене свідчить про зміни в новому сторіччі результатів освіти, що потребує іншого підходу до забезпечення якості освіти, визначення її критеріїв, організації навчання та управління ним. Ці аспекти модернізації освіти відображено в змісті компетентнісного підходу, розробку провідних принципів, форм і методів реалізації якого активно проводять останнім часом науковці.

Упровадження в освітній процес ідей компетентнісного підходу не можна пов'язувати тільки з приєднанням України та інших пострадянських країн до Болонського процесу. Хоча, безперечно, що глобалізація та інтеграція економік, різних сфер суспільного життя вимагає гармонізації системи вищої освіти в різних країнах. Проте зміна принципів адаптивності на принципи компетентності випускників є об'єктивною вимогою часу, що знаходить своє відображення не тільки в наукових дискусіях, але й офіційних документах, які регламентують освітній процес у вищій школі. Уважається, що компетен-

тнісний підхід відповідає запитам виробничої сфери, є узагальненою умовою можливості людини ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, стає радикальним засобом модернізації освіти, який дозволяє моделювати її результати.

Концепція компетентності є визначальною в проектуванні, формуванні й створенні Європейського простору вищої освіти, що для України полягає в розробці та запровадженні основних інструментів Болонського процесу, до яких зокрема належить і формування змісту освіти за академічними й професійними кваліфікаціями з урахуванням відповідного рівня компетентності [28]. Застосування поняття „компетентності” при описі бажаного образу фахівця в освітніх стандартах обґрунтовується Ю. Татуром, який оперує такими обставинами, а саме: по-перше, формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін та об’єктів праці, дозволяє говорити про достатньо широке поле діяльності фахівця, що забезпечує його мобільність на ринку праці; по-друге, компетентнісна модель випускника буде мати меншу кількість складників, ніж у наявних моделях; по-третє, використання компетентнісного підходу при визначенні результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування випускників вітчизняних та зарубіжних ВНЗ; по-четверте, при переході до нової моделі випускника необхідно використовувати найкращі аспекти раніше створених моделей [385].

Проблеми застосування компетентнісного підходу в підготовці сучасного фахівця досліджуються В. Байденком [32 – 34], І. Бехом [43], В. Болотовим [51], М. Голованем [88], Е. Зесром [126], І. Зимньою [131 – 133], Ю. Зіньковським [156], Н. Кузьміною [202], А. Марковою [227], А. Мітяєвою [240], О. Пометун [189; 298], В. Сєриковим [51], М. Степком [372; 373], Ю. Татуром [384; 385], А. Хуторським [419], В. Шадриковим [428] та ін. На сьогодні визначено сутність самого поняття „компетентність”, відмінність його від компетенції, установлено складники компетентності сучасного фахівця, досліджуються підходи щодо формування окремих видів компетентності фахівця та професійної компетентності за окремим фахом. Проте розробка компетентнісної моделі фахівця поки ще досліджена недостатньо.

Нагадаємо, що задовго до прийняття Болонської декларації американські дослідники в контексті „філософії успіху” роблять спробу втілити в результатах освіти сучасні вимоги до підготовки кадрів, використовуючи компетентнісний підхід. Власне успішна професійна діяльність стає очікуваним результатом і критерієм освіти. Через застосування поняття компетенцій D. C. McClelland пояснює, чому високі бали за навчання не є підставою успішної професійної діяльності та успіху в житті [462].

Дослідження американських та британських учених дали можливість у 1992 році прийняти систему вимог до випускника ВНЗ, частина з яких була подана у вигляді компетентностей [186; 366; 472]. Ці компетентності відбивали розвиток розумових дій, особистісні якості людини, її мотиваційну сферу, можливості до міжособистісної та конвенціональної взаємодії, практичні навички та вміння тощо. Найбільш повно ця система згодом знаходить своє відображення в Tuning Project, де компетентності розбиті на кілька груп:

по-перше, це інструментальні компетентності, до яких належать, зокрема, когнітивні, методологічні здібності, технологічні та лінгвістичні вміння;

по-друге, міжособистісні компетентності, пов’язані з можливістю виразити почуття, здійснювати критику та самокритику, соціальні вміння; по-третє, системні компетентності як уміння й здібності [481].

У русі Болонського процесу пріоритет щодо моделі випускника ВНЗ першого та другого рівнів навчання (бакалавр та магістр) надано загальним та спеціальним компетентностям. Фактично в Європі знайдено загальний підхід до визначення того, що саме випускник повинен уміти по закінченні навчання у ВНЗ [468]. У документі підкреслено, що до компетентностей належать знання й навички, які підкріплені можливістю їх застосування, сформованість власної життєвої та професійної позиції, а також особистісні якості, такі як працьовитість, відповідальність, витривалість, стриманість, оптимізм, зацікавленість тощо. Наявність зазначених компетентностей свідчить про системний характер сформованості особистості фахівця.

У документах ЮНЕСКО [320] компетентнісна модель фахівця

містить п'ять компетенцій, які розглядаються як очікуваний результат вищої освіти, але тільки в загальних рисах окреслюють можливість фахівця розв'язувати політичні, соціальні, комунікативні, інформаційні, освітні та інші проблеми. Однак наявність зазначених компетенцій, фактично не пов'язаних з професійною діяльністю, зарубіжні науковці в чисельних публікаціях визначають універсальними, що є необхідною умовою оволодіння професією й реалізації особистості в певній сфері та соціумі.

О. Бермусом здійснено аналіз реалізації компетентнісного підходу в західних країнах. Науковець визнає, що при створенні компетентнісних моделей західні дослідники роблять акцент на дії, операції, пов'язані не з певним об'єктом, а з проблемою, ситуацією, що повинно свідчити, наскільки фахівець готовий до їх розв'язання [45; 443; 485].

Українськими та російськими науковцями вже вирішено проблему розмежування сутності понять „компетенція” та „компетентність”, а також визначено згоду із західними дослідниками щодо необхідності існування в моделі випускника ключових компетентностей, які мають інтегративну природу. Також у чисельних публікаціях відображено сутнісну характеристику компетентнісної моделі фахівця/випускника. Утім, перш ніж перейти до розгляду підходів науковців щодо моделі випускника, надамо визначення сучасними авторами поняття „компетентність” у вигляді таблиці.

Таблиця 2.2

Визначення компетентності сучасними науковцями

Автор	Визначення
1	2
І. Зимня	Заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [132, с. 38]
Ю. Тагур	Виявлені на практиці прагнення фахівця з вищою освітою й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сферах, усвідомлюючи соціальну значущість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [384, с. 18]

Продовження таблиці 2.2

1	2
Б. Гершунський	По-перше, це функціональна грамотність, що використовується й актуалізується на власне професійному рівні, а, по-друге, це такі її компоненти, що можуть бути віднесеними не стільки до предметного змісту, скільки до якостей особистості, які формуються, – відповідальності, творчості, допитливості, наполегливості, прагнення до набуття нових знань, і, звичайно ж, до високої моральності, без якої не мислиться справжній професіонал своєї справи [85, с. 137]
С. Шишов та В. Кальней	Уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід, виявити ставлення до цієї ситуації через конкретну діяльність [434, с. 83].
А. Хуторської	Сукупність особистих якостей учня (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), що зумовлюють діяльність у визначеній соціальній та особисто значущій сферах [419, с. 60].
І. Зязюн, О. Пометун	Готовності та здатності виконувати певні функції, ефективно здійснювати діяльність, забезпечуючи розв'язання проблем у обраній галузі на підставі існуючих у суспільстві нормативів і стандартів [159; 298].
А. Мітяєва	Компетентність як багатобічне явище та властивість індивіда, що виявляється у різних формах: як високий ступінь умінь; як спосіб особистісної самореалізації; як певний рівень саморозвитку індивіда; як форма прояву здатності та індивідуального стилю діяльності [240, с. 59].
В. Болотов та В. Сєриков	Спосіб існування знань, умінь, освіченості, які сприяють особистісній самореалізації, знаходженню молодою людиною свого місця у світі, унаслідок чого освіта набуває високомотивованого та особистісно зорієнтованого змісту, забезпечує максимальну загребуваність особистісного потенціалу людини, визнання особистості оточенням та усвідомлення нею власної значущості [51, с. 12 – 13].
Е. Зеєр	Змістовні узагальнення теоретичних та емпіричних знань, що існують у формі понять, принципів, закономірностей, практико орієнтованих положень і процедурних (методичних) розпоряджень [126, с. 39].
М. Головань	Інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми й завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності [88, с. 30].

Представлені визначення не вичерпують усього спектра поглядів науковців на розуміння феномену компетентності. І хоча наведені визначення свідчать про близькі позиції дослідників щодо сутності цього

поняття, усе ж такі сьогодні ще відсутнє єдине визначення компетентності. Уважаємо можливим навести власне розуміння **компетентності** як динамічного особистісного утворення, що інтегрує набуті знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід діяльності, зумовлює здатність і готовність індивіда розв'язувати різноманітні проблеми в соціальній та професійній сферах і забезпечує можливість подальшого саморозвитку.

Тобто компетентність відображає результат навчання й виховання випускника ВНЗ, його соціальну та професійну зрілість, готовність до самостійної діяльності як громадянина та професіонала. Оскільки ця готовність проявляється в різних сферах життєдіяльності, то природно, що модель випускника не обмежується тільки переліком певних видів професійної компетентності й ці простежується в уже спроектованих науковцями моделях.

Так, В. Шадриков указує, що модель сучасного фахівця з вищою освітою повинна враховувати вимоги до фахівця, виходячи з існування економіки, яка ґрунтується на знаннях; психологічних уявлень про структуру трудової діяльності; перспективного підходу до оцінки якості освіти. Науковець відзначає, що конкретна модель з конкретного фаху буде відрізнятися цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, правилами та критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням. Також відмінності матимуть моделі фахівців на рівні бакалавра та магістра. У системну модель фахівця, запропоновану В. Шадриковим, входять соціально-особистісні, загальнопрофесійні та спеціальні компетентності [428].

Ідеалізована модель соціально-професійної компетентності І. Зимньої містить чотири блоки. Перший блок – інтелектуально забезпечувальний – є базовим, що відбиває можливість випускника ВНЗ до здійснення аналізу, зіставлення, порівняння, систематизації, прийняття рішень, прогнозування, співвідношення результату дій з окресленою метою. Другий блок – особистісний – містить такі особистісні властивості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість. Соціальний блок повинен забезпечувати соціальну життєдіяльність людини та адекватну її взаємодію з іншими людьми, групою, колективом. Четвертий блок є професійним. Він забезпечує адекватність виконання професійної діяльності та свідчить про

можливість випускника до розв'язання професійних завдань [133].

В. Байденко [32], Ю. Татур [384] та багато інших науковців у моделі випускника виділяють загальні, професійні та академічні компетентності, формування яких повинно забезпечити ефективну професійну діяльність, соціальну взаємодію та адаптованість фахівця до багатьох контекстів.

Український дослідник Т. Григорчук виділяє в моделі випускника три блоки – професійну, методичну та соціальну компетентність [93]. Під методичною компетентністю він розуміє „здібності до сприйняття й інтерпретації інформації, наявність системного мислення”, а до соціальної відносить такі якості, як „контактність, уміння вести переговори, досягати поставленої мети, здатність до адаптації, навчання, особисту ініціативу, готовність брати на себе відповідальність тощо” [93, с. 62]. Науковець наголошує, що наявність методичної та соціальної компетентності не менш важлива, ніж професійної. Під останньою Т. Григорчук розуміє систему спеціальних знань, умінь і навичок, які напряду пов'язані з професійною діяльністю.

Ю. Зінковський та Г. Мірських виділяють у моделі випускника дві великі групи – це компетентності загальноосвітнього характеру, „які дозволяють суб'єкту комфортно почуватися і в соціальному, і в професійному середовищі, забезпечують кар'єрне зростання, поповнення й розширення ЗВН тощо”, та професійні компетентності, „завдяки яким знання спеціаліста з окремих дисциплін об'єднуються в цілісну систему, що є умовою їх ефективного використання” [156, с. 30].

Російська дослідниця О. Ларіонова вважає, що для випускника ВНЗ необхідна наявність загальних та професійних компетентностей [210]. При цьому загальна компетентність не залежно від обраного фаху включає:

інформаційно-методологічну компетентність, яка означає вміння випускника працювати з інформацією, володіти принципам організації різних галузей наук, бути здатним до встановлення причинно-наслідкових зв'язків і виявляти аналогії в різних явищах;

соціально-комунікативну компетентність, яка передбачає вміння працювати в колективі та з колективом, адекватно оцінювати соціально-економічні мікро- та макроситуації;

особистісно-валеологічну компетентність, що включає знання про

власний психічний та фізичний стан, навички уважного ставлення до нього, особливе ставлення до результатів власної праці, способів презентації цих результатів та їх оцінки.

Професійна компетентність буде мати свої особливості, зумовлені відмінностями конкретних галузей професійної діяльності. Професійна компетентність, на думку О. Ларіонової, складається з операційно-технологічної компетентності, що передбачає практичне володіння тими видами діяльності, які необхідні для роботи в обраній професійній галузі, та теоретичну компетентність, що є цілісним накопиченням знань, умінь їх використовувати та накопичувати.

Приклади розроблених українськими та російськими науковцями моделей випускника на компетентнісній основі можна продовжувати. Проте в наведених прикладах чітко простежується загальна тенденція вичленити в компетентнісній моделі два складники – загальні та професійні компетентності. Загальні компетентності включають загальнонаукові, соціальні, комунікативні, особистісні та організаційні знання, навички та вміння, а також певний досвід їх використання. Професійні компетентності містять і базові для визначеної сфери діяльності знання, і спеціалізовані. Безумовно, що ці складники компетентності майбутнього фахівця взаємодіють між собою та сприяють його цілісному професійно-особистісному розвитку. Означене бачення науковцями моделі випускника буде покладено в основу розробки власної моделі випускника сучасного ВНЗ, що є підґрунтям для організації та змістовного наповнення навчального процесу у вищому навчальному закладі, спрямування управлінської діяльності всіх суб'єктів процесу на забезпечення якості підготовки фахівців [138].

Проте, перш ніж перейти до теоретичного опису моделі випускника, вважаємо необхідним визначити розбіжності між основними елементами наявної кваліфікаційної моделі підготовки фахівців та компетентнісної моделі. Першим елементом моделей є мета та результат підготовки фахівців. Відповідно до кваліфікаційної моделі результатом освітнього процесу є фахівець, який має певний набір знань, умінь і навичок, вважається готовим до професійної діяльності, що засвідчено відповідним дипломом. У компетентнісній моделі результатом освіти визначено не тільки отримані знання й на-

вички, але й розвиток здібностей, можливість творчого мислення, загальний рівень освіти та культури, що дозволяє фахівцеві ефективно вирішувати життєві й професійні ситуації та завдання.

Важливим елементом моделей є зміст освітньої програми. У кваліфікаційній моделі зміст освітньої програми формується з нормативних (визначених державою) дисциплін, дисциплін за вибором ВНЗ, які відображають потребу регіонального ринку праці, та дисциплін за вибором студентів. Уся програма складається з трьох циклів: загального гуманітарного й соціально-економічного, природничо-наукового та циклу професійної та практичної підготовки. Дисципліни не пов'язані з конкретними кваліфікаційними характеристиками, і тому не зрозуміло, яка дисципліна забезпечує формування тієї чи тієї кваліфікаційної характеристики. Кваліфікаційна модель вказує на взаємозв'язок освітньої професійної програми з об'єктами праці.

Компетентнісна модель передбачає побудову освітньої програми на блочно-модульній основі, до складу якої входять загальноосвітній, основний освітній (професійної підготовки) та додатковий (факультативний) блоки, які, у свою чергу, мають власні складники. Модулі дисциплін загальноосвітнього блоку спрямовані на формування загальнонаукових, гуманітарних, загальнокультурних, соціально-особистісних, комунікативних, системних, організаційно-управлінських та економічних компетентностей випускника. Блок професійної підготовки забезпечує формування базових та спеціальних професійно-профільних компетентностей фахівця, досвіду їх застосування на практиці завдяки навчальним і виробничим практикам, курсових та дипломних робіт. Додаткова (факультативна) частина компетентнісної моделі спрямована на задоволення особистих освітніх інтересів студентів. Завдяки такому підходу кожна компетентність випускника забезпечується визначеним набором дисциплін, об'єднаних у відповідні модулі.

Безумовно, що реалізація на практиці компетентнісної моделі потребує значної перебудови навчального процесу: його організації, позицій та ролі суб'єктів навчального процесу: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів, активізації студентів у отриманні освіти. Роль викладача при цьому полягає у спрямуванні

діяльності студента на досягнення чітко визначених цілей, формування в нього визначених компетентностей.

У кваліфікаційній моделі студент включається в систему професійної підготовки як об'єкт. У суб'єкт-об'єктній взаємодії викладач є суб'єктом навчального процесу, а студент – пасивним об'єктом, розвиток якого підпорядковано завданням успішного функціонування виробничих систем. Самостійність в освітньому процесі студентів зведена до мінімуму.

Оскільки навчальний процес у сучасних ВНЗ базується на кваліфікаційній моделі підготовки фахівців, то перехід до компетентнісної моделі потребує використання активних форм і методів навчання, сучасних освітніх технологій, спрямованих на всебічний розвиток і саморозвиток особистості.

Складним питанням застосування компетентнісних моделей у підготовці фахівців залишається контроль та оцінювання рівня сформованості компетентностей. Компетентність є складною якістю особистості, яка не піддається прямому діагностуванню під час заліків та іспитів. Необхідно мати додаткові інструменти, які дозволять визначити ступінь готовності випускника до здійснення тих чи тих видів професійної діяльності, можливості розв'язання певних життєвих ситуацій. Фактично йдеться про формування комплексної оцінки компетентності викладачем, самим студентом та представниками обраної сфери професійної діяльності. Останнє призводить до необхідності запровадження зовнішньої оцінки професійної та соціальної підготовленості випускників.

Також зазначимо, що відповідно до сутності самого поняття „компетентність” модель випускника та модель фахівця не можуть бути ідентичними, оскільки під час навчання студент не може в повному обсязі отримати досвід соціально-професійної діяльності. Тому Е. Коротков уважає, що, говорячи про формування компетентності майбутнього фахівця у ВНЗ, ми розуміємо тільки його когнітивну, практичну та мотиваційну готовність до соціально-професійної діяльності. Тобто компетентнісна модель фахівця щодо випускника вищої школи потребує певного коригування, зниження вимог, пов'язаних з досвідом професійної діяльності [194].

В Україні та Росії робиться спроба створення нового державно-

го освітнього стандарту, у якому буде відображено інтегровану класифікацію компетентностей, достатніх для всього спектра напрямів та спеціальностей. Російські науковці вже розробили ДООС ВПО третього покоління, у якому модель випускника на підставі бінарної класифікації поділяє компетентності на дві групи – загальні та професійні, що зумовлено вимогами до академічної та професійної підготовленості. Загальні компетентності визначають атрибути, які можуть складати частину або бути загальними для будь-якого з рівнів вищої освіти, необхідні для будь-якої професійної діяльності та пов’язані з успіхом особистості в динамічному світі. Професійні компетентності відбивають специфіку конкретної предметної професійної діяльності та містять відповідні методи й технічні прийоми, властиві різним предметним галузям [295]. Таке змістовне наповнення моделі випускника, як свідчить наше попереднє дослідження, відповідає позиції більшості науковців.

В Україні процес створення нових стандартів поки ще гальмується, що пов’язано з упровадженням великої кількості нормативних документів у галузі вищої освіти, які, з одного боку, спрямовані на вдосконалення процесу підготовки фахівців, з іншого, – не узгоджені між собою й тому ускладнюють організацію навчального процесу у ВНЗ на засадах компетентнісного підходу. Проте в Україні, як нами зазначено в першому розділі, робляться значні кроки щодо формування змісту планів підготовки фахівців, які будуть відповідати вимогам усіх зацікавлених сторін. Крім того, Наказом МОН № 602 від 3 серпня 2008 року створено робочу групу з розробки Національної рамки кваліфікації, яка є переліком узагальнених описів результатів навчання та містить чітко визначені критерії приналежності до кваліфікації. Фактично рамка кваліфікацій є прикладним аспектом компетентнісної моделі, оскільки не тільки формулює вичерпаний набір досягнень та якостей студентів, що відповідають інтересам роботодавців, ВНЗ і громадянського суспільства, але й вказує ключові завдання освітніх програм, забезпечує взаємодію між викладанням, навчанням та оцінюванням, створює можливості до освіти впродовж життя [89].

Проте, як зазначає Ю. Зінковський, така стандартизація для студентської молоді соціальних параметрів перевищує за значущі-

стю нормування професійних сторін навчального процесу. При цьому нормуванню повинні підлягати не тільки організаційні, але й методологічні норми педагогіки у вищій школі, які мають забезпечити формування відповідних компетентностей та їх елементів на різних освітньо-професійних рівнях системи. Науковець вважає, що реалізація компетентнісної моделі фахівця не можлива без упровадження елементів креативної технології навчання, створення уніфікованих вимог до сучасного викладача вищої школи та інших аспектів, що забезпечують якісну підготовку сучасного фахівця [157].

Цю позицію підтримує російська дослідниця І. Колесникова, яка зауважує, що стандарт як зразок, модель – це не тільки перелік необхідних для набуття майбутнім фахівцем знань, умінь і навичок, але й певний орієнтир для самооцінки студентом власних можливостей увійти до обраної соціально-професійної сфери діяльності. За таких умов досягнення визначених у стандарті результатів навчання стає для випускника ВНЗ своєрідною гарантією успішної самореалізації та подальшого професійного розвитку. Модель випускника при цьому розуміється як опис інтегративного особистісного утворення, визначеного завдяки системоутворювальним, стержневим якостям [186].

Ураховуючи наведений досвід науковців у розробці моделей випускника, рекомендації та зауваження щодо використання компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців, виявлені розбіжності між кваліфікаційною та компетентнісною моделями, вважаємо можливим подати таке визначення.

***Компетентнісна модель випускника** – це наукове підґрунтя результату й процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, узагальнене в його компетентності, яка забезпечує готовність і здатність випускника розв’язувати різноманітні проблеми в соціальній та професійній сферах і забезпечує можливість його подальшого саморозвитку.*

Отже, проектування компетентнісної моделі випускника як результативно-цільової основи навчального процесу у ВНЗ є однією з умов не тільки реалізації компетентнісного підходу у вищій школі, упровадження основних положень Болонського процесу та входження України до світового освітнього простору, але, перш за все,

побудови й підвищення якості навчального процесу, якості вищої освіти загалом.

Викладені теоретичні засади побудови компетентнісної моделі випускника дають змогу надати власне бачення моделі майбутнього фахівця. Уважаємо можливим дотримуватись позиції російських дослідників щодо бінарної класифікації компетентностей, які становлять модель майбутнього фахівця, тобто наявності в ній загальних та професійних компетентностей [146].

Загальні компетентності є основою моделі випускника будь-якого ВНЗ, оскільки виявляються не тільки в розв'язанні майбутнім фахівцем вузькопрофесійних завдань, а й можливості діяти в соціумі, побуті, сприймати світ, оцінювати його, визначати власну позицію. Загальні компетентності, з одного боку, не є професійно зумовленими, тому що надають змогу особистості успішно реалізовувати себе в різних сферах діяльності. Але, з іншого боку, вони професійно значущі, оскільки складають підґрунтя для професійних компетентностей, дозволяють їх повноцінно реалізовувати.

Професійні компетентності спираються на специфічні атрибути в галузі навчання та свідчать про готовність і здатність доцільно діяти відповідно до наявної професійної ситуації, знаходити методи, форми й засоби розв'язання різноманітних професійних проблем, а також оцінювати результати своєї діяльності. Професійна компетентність містить знання, уміння й навички, а також здібності для гнучкого розв'язання професійних завдань самостійно чи у взаємодії з колегами відповідно до наявних або потенційних виробничих можливостей і ресурсів. Безперечно, що йдеться і про теоретичний, і практичний, діяльнісний складники професійної компетентності, оскільки компетентність розвивається тільки в діяльності й фактично є її продуктом. При цьому, як підкреслює Т. Браже, професійна компетентність фахівця визначається не тільки професійними науковими знаннями, але й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, розумінням ним себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [58].

Останнє вказує на двобічний характер і професійної компетентності, її взаємозв'язку та взаємозумовленості із загальною компе-

тентністю. Забезпечення цього взаємозв'язку неможливо здійснити, застосовуючи в навчальному процесі ВНЗ кваліфікаційної моделі випускника.

Якщо говорити про склад загальних та професійних компетентностей, то ми визначаємо його, спираючись на підходи В. Болотова [51], Т. Браже [58], Ю. Варданян [66], С. Дружилова [110], Е. Зеєра [126], І. Зимньої [131 – 133], Т. Ісаєвої [166], Н. Кузьміної [202], А. Мітяєвої [240], О. Петрова [284], В. Серикова [51], А. Хуторського [419], В. Шадрикова [428] та багатьох інших науковців.

Уважаємо можливим виділити в складі загальних компетентностей соціальні, комунікативні, загальнокультурні та універсально-особистісні (див. рис. 2.5).

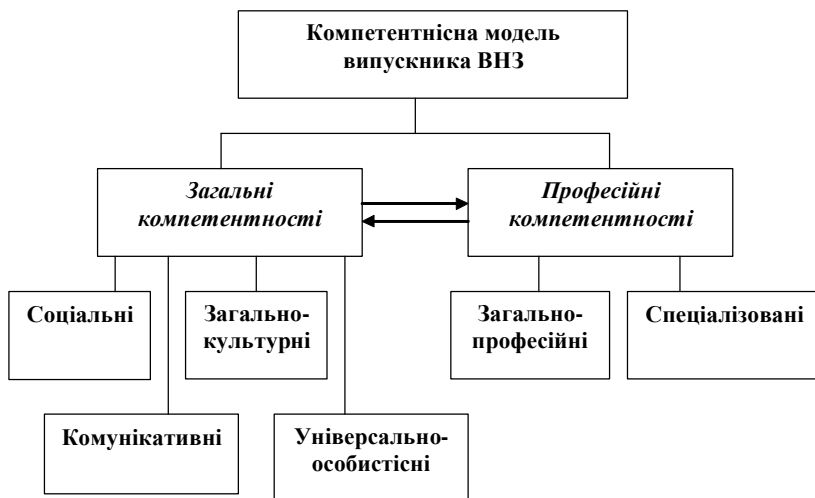


Рис. 2.5. Компетентнісна модель випускника ВНЗ

Багатобічність та складність соціальних відносин вимагає від людини володіння широким спектром соціальних знань та навичок взаємин з навколишнім середовищем, суспільством. Оскільки людина – це істота суспільна, то її розвиток та набуття нових якостей викликає появу нових стосунків, розширення середовища, у якому вона діє та демонструє наявні соціальні компетентності. І. Зимня визначає **соціальні компетентності** як такі, що характеризують

взаємодію людини із суспільством, соціумом, іншими людьми [131, с. 22]. Проводячи аналіз підходів науковців щодо визначення сутності соціальної компетентності, дослідниця доходить висновку, що всі компетентності (загальні та професійні) за своєю природою є соціальними. Підтримує цю позицію Т. Ісаєва, яка зауважує, що соціальні компетентності, незалежно від професійної діяльності, стають у XXI столітті визначальною властивістю людини, яка має унікальний, усеохоплювальний, діалоговий характер [166].

Особливою соціальною компетентністю є **комунікативна компетентність** – складне утворення, яке забезпечує успішне спілкування, завдяки якому особистість вирішує різноманітні професійні та життєві завдання, успішно самореалізується. Комунікативна компетентність вимагає від фахівця володіння лінгвістичними вміннями, дотримання специфічних соціально-культурних норм мовленнєвої поведінки та психологічних законів взаємодії між людьми, уміння підтримувати сприятливу атмосферу. Як зазначає О. Каюмов, розвиток цієї компетентності „пов’язаний з вибором особистості того соціокультурного середовища, де будуть затребувані й реалізовані його суб’єктивні якості” [175, с. 152].

Наявність **загальнокультурної компетентності** дозволяє людині ввійти до світу загальної культури, до світу цінностей, зрозуміти своє місце в ньому, цінність та значення власної професійної діяльності для розвитку суспільства. У полікультурному сучасному світі випускник ВНЗ має володіти зразками різноманітних культур, цінностями й традиціями національної культури, виявляти громадянські якості, гуманізм по щодо інших членів суспільства тощо. Відомий дослідник феномену культури М. Каган відповідно до професійного розвитку особистості вважає необхідним оволодіння нею „культурою ерудита”, яка забезпечує домінування пізнавальної діяльності людини; „культурою практики”, у якій домінує перетворювальна діяльність; „культурою мораліста”, де моральні цінності формують ядро ціннісних орієнтацій конкретного фахівця та „культурою товариської людини”, яка забезпечує домінування спілкування та життєвої активності особистості. Чинником, що поєднує всі ці типи культур, є прагнення людини до досконалих взаємин як вищої цінності життя та діяльності, якій підпорядковані всі інші цінності [168].

Універсально-особистісна компетентність, на думку Е. Зеєра, забезпечує випускнику ВНЗ успішну адаптацію до нового соціального та професійного середовища, мобільність, гнучкість, відповідальність, можливість проаналізувати будь-яку ситуацію, обрати найкращі шляхи вирішення завдань, оцінити наслідки такого рішення для подальшої професійної діяльності та середовища, у якому ця ситуація виникла [126]. Важливою універсально-особистісною компетентністю є компетентність майбутнього фахівця до особистісного самовдосконалення, яка забезпечує створення особистістю програми саморозвитку на підставі вимог ринку та тенденцій соціально-економічного й науково-технічного розвитку; самоосвіту, самоконтроль, експертизу власної професійної готовності; безперервне розширення простору своєї життєдіяльності тощо. Особливого значення, уважає С. Пеняєва, набуває можливість здійснювати самоспостереження, самоаналіз, самопізнання, здатність до осмислення власної професійної діяльності та подолання стереотипів мислення тощо, що розуміється як рефлексія [283, с. 32].

Якщо склад загальних компетентностей є для науковців дискусійним питанням, то стосовно складу професійних компетентностей спостерігається єдність позицій більшості дослідників. Науковців відносять до складу професійних компетентностей загальнопрофесійні та спеціалізовані. **Загальнопрофесійні компетентності** є інваріантними до напрямку підготовки та забезпечують готовність розв'язання загальнопрофесійних завдань. **Спеціалізовані компетентності** – це професійно-функціональні знання та вміння, які забезпечують підготовку фахівця до конкретних для цього напрямку об'єктів та предметів праці; передбачають оволодіння алгоритмами діяльності з моделювання, проектування, наукового дослідництва в конкретній галузі. Як зазначає В. Шадриков, загальнопрофесійні компетентності є фундаментом, що дозволяє випускнику гнучко орієнтуватися на ринку праці та в галузі післядипломної освіти. Спеціалізовані компетентності вирішують завдання об'єктної та предметної підготовки [428, с. 31]. Отже, розкрити склад й обґрунтувати зміст цих компетентностей можливо тільки відносно конкретного напрямку підготовки. Проте кожен з випускників на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства повинен володі-

ти інформаційними, розрахунковими, організаційно-управлінськими, прогностичними, проектними, правовими, науково-дослідними та іншими видами професійної компетентності з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Уважаємо, що в моделі випускника ВНЗ обидва види компетентностей повинні бути взаємопов'язаними та розвиватися одночасно, створюючи образ фахівця та забезпечуючи становлення його соціальних, особистісних та професійних компетентностей як інтегративного особистісного утворення. Оскільки модель випускника є спрощеним варіантом моделі фахівця, то формування компетентності особистості студента в навчальному процесі ВНЗ буде відбуватися до рівня його готовності до соціально-професійної діяльності. Це передбачає також сформованість у майбутнього фахівця бажання діяти, мати певні мотиви, внутрішні настанови щодо виконання робіт. Усе це свідчить про необхідність побудови якісно нової основи для організації навчального процесу вищого навчального закладу. Уважаємо, що виявити можливість ВНЗ здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців на компетентнісній основі допоможе моніторинг як сучасний інструмент управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

Висновки до розділу 2

Зміна вимог суспільства до фахівців потребує знаходження нових підходів до організації засвоєння особистістю соціально-професійного досвіду в процесі фахової підготовки, що й викликає потребу всебічного дослідження сутності управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

Сутнісні характеристики управління якістю освіти розробляються в педагогіці порівняно недавно, базуючись на засадах теорії управління. Під управлінням якістю вищої освіти ми розуміємо безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з досягнення відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства, роботодавців, студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу.

На сьогоднішній день управління вищою освітою базується на різних методологічних підходах, що пояснюється і розмаїттям завданнями з управління якістю підготовки фахівців, і прихильністю дослідників до економічного чи педагогічного напрямку в управлінні освітніми системами. Дослідження виявило, що серед багатьох методологічних підходів на сучасному етапі значну перевагу у створенні та впровадженні у вищих навчальних закладах систем управління якістю мають процесний та системний підходи. Застосування цих підходів у комплексі в управлінні якістю навчального процесу відповідає природі останнього, дозволяє забезпечити якість кожного зі складників навчального процесу та здійснювати процес управління як системою.

Створення у вищих систем управління якістю вищої освіти передбачає використання однієї з трьох наявних моделей: оцінної моделі управління якістю діяльності ВНЗ; моделі, заснованої на принципах Загального управління якістю (TQM), та моделі, що ґрунтується на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000. У процесі дослідження сутнісних характеристик означених моделей та практики їх застосування при створенні систем управління якістю в сучасних вищих навчальних закладах виявлено, що найбільш актуальною до розв'язання проблем якісної підготовки сучасного фахівця є модель управління на основі стандартів ISO, яка передбачає механізм внутрішньої та зовнішньої перевірки того, наскільки навчальний процес та якість підготовки майбутніх фахівців узгоджуються з усіма заходами, спрямованими на забезпечення високого рівня якості, а також для визначення ефективності системи якості підготовки фахівців. Проте застосування цієї моделі потребує певного адаптування відносно навчального процесу у вищому навчальному закладі, що призводить до необхідності дослідження сутнісних характеристик управління якістю навчального процесу у ВНЗ.

Управління якістю навчального процесу спирається на такі взаємозалежні категорії, як об'єкт, суб'єкт, цілі, стратегія, тактика, політика у сфері якості, принципи, функції, етапи циклу управління. Сутність управління якістю навчального процесу полягає у виробленні керівних рішень і наступної реалізації відповідних впливів у навчальному процесі, які повинні узгоджуватися з фактичними мож-

ливостями навчального процесу забезпечити рівень підготовки фахівців, що відповідає державному освітньому стандарту, очікуванням студентів та їхніх батьків, вимогам викладачів та роботодавців.

Управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу базується на сукупності принципів та функцій управління якістю, які певним чином реалізуються на етапах управління якістю навчального процесу: плануванні, організації, контролю та коригуванні. Означене дозволило розуміти управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу як безперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з формування та реалізації якісних характеристик складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання.

Систематизація сутнісних характеристик управління якістю навчального процесу виявила необхідність дослідження кінцевих результатів управління, оскільки саме результативно-цільова основа визначає вимоги до якісних характеристик усіх складників навчального процесу, формує мету управління якістю навчального процесу у ВНЗ та основи політики з якості та стратегію її реалізації.

У педагогіці, починаючи з 70-х років ХХ століття, результати управління якістю підготовки фахівців узагальнюються у відповідних моделях. Результативно-цільовою основою організації процесу професійної підготовки особистості є модель випускника – науково обґрунтований, детально описаний еталон особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті підготовки у ВНЗ, у якому поєднуються його особистісні та професійні якості.

Дослідження виявило, що на сучасному етапі розробка цих моделей ґрунтується на ідеях компетентнісного підходу, що став провідним у дослідженнях науковців проблем професійної підготовки. Під компетентнісною моделлю випускника ми розуміємо наукове підґрунтя результату й процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, узагальнене в його компетентності, яка забезпечує готовність і здатність випускника розв'язувати різноманітні проблеми в соціальній та професійній сферах і забезпечує можливість його подальшого саморозвитку.

Реалізація компетентнісної моделі випускника вимагає перегляду організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та управління його якістю. Входження України до Болонського процесу, метою якого є підготовка компетентного фахівця, викликало значні перетворення у вітчизняній вищій школі. Однак чисельні проблеми, з якими стикаються практики системи вищої освіти щодо впровадження положень Болонського процесу, неузгодженість нормативних положень, збереження кваліфікаційної результативно-цільової основи навчального процесу, незадоволеність усіх зацікавлених сторін у якості підготовки фахівців та інші чинники вказують на необхідність пошуку інструментів ефективного управління якістю навчального процесу ВНЗ. Уважаємо, що дієвим інструментом ефективного управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі може стати моніторинг, який дозволить виявити наявний стан системи управління якістю навчального процесу, можливості та шляхи його вдосконалення.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Теоретичні аспекти моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

У попередньому розділі були визначені теоретико-методологічні засади управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу. Було також встановлено, що підвищення вимог суспільства та ринку праці до якісної підготовки сучасного фахівця потребує постійного вдосконалення управління якістю навчального процесу ВНЗ. Серед інструментів забезпечення ефективності процесу управління якістю науковці провідне місце відводять моніторингу. Складність освітньої діяльності у вищій школі, чисельність форм і методів навчання, якими характеризується сучасний навчальний процес, необхідність реалізації ефективної взаємодії між педагогом та студентів, що висуває певні вимоги до особистості і педагога, і студента, потреба відповідно до навчальних програм, планів, матеріально-технічного забезпечення, сутності наукової роботи останнім досягненням науки, техніки, культури суспільства та інші аспекти надають особливу актуальність питанням контролю та оцінки якості навчального процесу, оскільки збільшується потреба в наявності об'єктивної та різнобічної інформації про результати професійної підготовки.

При цьому дослідження науковців (О. Андрюшина [15], Н. Байдацька [30], І. Булах [350], В. Горб [90; 91], В. Кальней [434], Л. Качалова [174], О. Коберник [183], Н. Круглова [199], О. Локшина [219], Т. Лукіна [221], О. Ляшенко [223], О. Мітіна [238; 239], І. Найдьонова [248], С. Ніколаєнко [255], О. Островерх [277], О. Пульбере [312; 313], С. Сіліна [347], Н. Фоменко [421], Г. Цехмістрова [420; 421], М. Чандра [422], Л. Чуріна [401], Г. Шабанов [426], С. Шишов [434] та ін.) свідчать, що традиційні форми контролю й оцінки результатів освітньої діяльності, якості навчального процесу суб'єктивні та неоднозначні.

Сучасна система контролю якості освіти несумісна з основними напрямками модернізації всієї галузі, оскільки орієнтована тільки на контролювання засвоєння навчального матеріалу, а не на всебічне професійне становлення фахівця, а тим більше на дослідження різних аспектів навчального процесу та освітньої діяльності вищого навчального закладу. Узагалі контроль у дидактиці розглядається як „спостереження за процесом засвоєння знань, умінь і навичок” [282, с. 311] „з метою нагляду, перевірки й виявлення відхилень від установленої мети та причин цього”, а також як функція управління [184, с. 63]. О. Мітіна вказує на такі недоліки контролю у сфері освіти, як:

- нерегулярність та епізодичність, що не дає можливості визначити динаміку змін;
- спрямованість на підсумок навчання, залишаючи поза спостереженням сам процес формування знань, умінь і навичок;
- недостатня інформативність, оскільки в основі результатів аналізу лежать суб’єктивні оцінки та загальний характер визначення засвоєння матеріалу, що не конкретизує, які саме елементи навчального матеріалу не засвоєні [239, с. 51].

Головним недоліком контролю, на думку науковця, є відсутність діагностичної функції, яка дозволяє виявити причини помилок учнів та чинники, які впливають на це [347], тоді як моніторинг „пов’язаний з виявленням і регулюванням впливу чинників зовнішнього середовища та внутрішніх чинників самої педагогічної системи” [434, с. 122], а також установленням зв’язків з іншими складниками навчального процесу, зокрема цілями [421, с. 187].

Визначення відповідності заданим цілям конкретного навчального процесу, а також створення можливості їх корекції відповідно до наявного стандарту майбутньої професійної діяльності відрізняють освітній моніторинг від педагогічної діагностики. Завданням останньої є тільки кількісне та якісне оцінювання „досягнутого рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадських якостей” [Там само, с. 129].

Отже, контроль і діагностика є складниками освітнього моніторингу, який дає можливість здійснювати стратегічне управління навчальним закладом та системи освіти загалом [107; 108; 190; 229;

233; 292]. Це, насамперед, пов'язано з досягненням визначених цілей управління на підставі обраних критеріїв та ефективного розподілу ресурсів. Розробка стратегії навчальних закладів у XXI столітті визначається необхідністю базувати свою діяльність на чітко визначених стратегічних цілях, адаптуванні до змін зовнішнього середовища, постійному перегляді обсягів, структури, програм і видів наявних освітніх послуг. Тобто навчальний заклад повинен визначитися з баченням свого майбутнього, шляхів його досягнення, усвідомленням основних проблем, що виникнуть під час реалізації визначених цілей, створенням можливостей щодо коригування власної діяльності задля підвищення ефективності. Зазначені процеси в галузі освіти сьогодні неможливо здійснити без використання такого складника стратегічного управління, як освітній моніторинг.

Входження України до світового освітнього простору вимагає організації у вищих навчальних закладах систем управління якістю, орієнтованих на міжнародні стандарти, що дозволяє застосовувати порівняні критерії та оцінки до рівня професійної підготовленості фахівців, отримувати певні переваги при акредитації та ліцензуванні, підвищувати престиж та рейтинг ВНЗ, обґрунтовано розширяти для навчального закладу ринок освітніх послуг і (що є головним) підвищувати якість підготовки випускників та їхню конкурентоспроможність на ринку праці. На сучасному етапі управління якістю вищої освіти, як це вже було зазначено в нашому дослідженні, відбувається на основі стандартів якості ISO 9001:2000, у яких одним із засобів управління та його елементів визнається моніторинг якості, під яким рекомендується розуміти „відстеження, нагляд, спостереження; вимірювання або випробування через визначені часові інтервали з метою регулювання або управління процесами” [111]. Застосування моніторингу доводить спроможність процесів (у нашому випадку навчального процесу) досягати запланованих результатів.

Проте слід визнати, що розв'язання теоретичних і практичних проблем моніторингу якості освітньої діяльності потребує вдосконалення та наукового осмислення, подальшої розробки й апробації на рівні ВНЗ. Російським професором Г. Шабановим [426, с. 172 – 174] здійснено узагальнення досвіду проведення моніторингу якості

освіти в різних країнах та визначено наявність чотирьох моделей моніторингу, а саме:

1. Інформаційної моделі відповідності визначеним стандартам, яка спрямована на спостереження та вивчення відповідності освітніх програм і ВНЗ загалом установленим державним стандартам, ліцензійним та акредитаційним показникам. Ця модель моніторингу якості освіти використовується державними органами управління освітою, оскільки вважається, що стандарти та показники відображають найбільш суттєві аспекти навчально-виховного процесу та дозволяють судити про якість навчання.

2. Модель моніторингу результатів навчального процесу, яка орієнтована на вивчення та оцінку якості та рівня підготовки випускників ВНЗ. Оскільки в цій моделі домінують тестові методи оцінки знань, які не дозволяють виявити особистісний розвиток майбутнього фахівця та ефективність засобів педагогічного впливу, то це взагалі не дає змогу судити про якість навчального процесу та ефективність управління ним.

3. Модель моніторингу навчальних досягнень студентів, яка передбачає вимірювання, вивчення та контроль за результатами навчання студентів та їхнім особистісним розвитком. Періодично отримані показники порівнюються із вихідними даними, що отримані при вступі до ВНЗ і можуть служити основою для зіставлення рівня розвитку та професійної підготовки студентів з установленими стандартами або аналогічними показниками інших ВНЗ. Така модель дає можливість більш адекватно судити про результативність навчального процесу, але все ж таки не повною мірою, оскільки взагалі не визначає, під впливом яких форм, методів, засобів навчального процесу чи інших чинників відбувається професійне становлення майбутнього фахівця.

4. Модель моніторингу навчального процесу, що є комплексною системою спостережень, вимірювань та оцінки результатів і різних аспектів навчального процесу, діяльності його суб'єктів. Ця модель відрізняється від інших цільовою спрямованістю, об'єктом спостереження, підставами для обліку та аналізу різних чинників.

Якщо моніторинг результатів навчального процесу та навчальних досягнень студентів, системи їхнього виховання у вищому на-

вчальному закладі активно досліджують українські (Н. Байдацька [30], І. Булах [349], А. Денисенко [105], Л. Кайдалова [170], Л. Коробович [192], О. Матвієнко [230], Т. Олеандр [266], О. Островерх [277], Ю. Романенко [321], Г. Цехмістрова [420; 421] та ін.) та російські науковці (Л. Качалова [174], Н. Круглова [199], А. Майоров [226], І. Найдьонова [248], О. Пульбере [313], О. Сергєєва [340], С. Сіліна [347], Г. Шабанов [426] та ін.), упроваджується в практику вищої школи, то питання моніторингу якості навчального процесу недостатньо висвітлено в науковій літературі й майже не реалізуються в наявних системах управління якістю. Утім, як це вже було доведено в нашому дослідженні, саме здійснення управління якістю навчального процесу дає змогу ефективно впливати на якість та результативність професійної підготовки фахівців. Моніторинг як елемент цього процесу забезпечує доцільність, цілеспрямованість та ґрунтовність управлінських впливів.

Отже, управління якістю навчального процесу ВНЗ, доповнене моніторингом якості, дозволить більш ефективно й оперативно реагувати на проблеми навчального процесу й вимоги всіх його суб'єктів. Відповідно до цього розроблена нами модель управління якістю навчального процесу ВНЗ (див. рис. 2.4) потребує певного коригування. Для цього, перш за все, необхідно визначити теоретичні засади моніторингу якості вищої освіти та моніторингу якості навчального процесу.

На сьогодні відомі різні погляди на трактування моніторингу. Тому вважаємо, що визначення сутності моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу необхідно розпочинати з установа етимології слова „моніторинг”.

Поняття моніторинг походить від латинського слова *monitor* – спостереження, контроль, застереження. У дисертації О. Кукуєва здійснено ретельне дослідження етимології слів „монітор” та „моніторинг”. Науковець стверджує, що в російську мову це слово потрапило з англійської та пов'язане з навчально-виховним процесом, оскільки в перекладі означає „наставництво, навчання” [203].

У тлумачному словнику В. Даля слово „монітор” означає військовий корабель, проте його виникнення пов'язується з назвою ящірки *монітор*, що випереджувала появу крокодила [100, с. 345]. При цьому

сутність поняття моніторинг розширюється в бік попередження, застереження. У словнику іноземних слів „монітор” також визначається як військовий корабель і, крім того, як пристрій для контролю визначених параметрів, які повинні зберігатися в певних межах [357, с. 328].

У соціологічному словнику під моніторингом розуміється спеціально організоване систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ та процесів з метою оцінки, контролю й прогнозування [274]. Крім того, у соціології моніторинг визначається як метод пізнавальної та предметно-практичної діяльності, який забезпечує разом з іншими методами комплексне, оперативне й адекватне оцінювання ситуації, що дозволяє здійснювати ефективне прогнозування та розробку оптимальних управлінських рішень [271].

В екології моніторинг стає засобом спостереження, оцінки, прогнозування та управління за станом навколишнього середовища [318, с. 143]. В економічній сфері моніторинг використовується для відстеження якості продукції, що виготовляється за встановленими параметрами, а також для отримання оперативної інформації про різні аспекти діяльності підприємства з метою прогнозування тенденцій його розвитку [18; 401].

У педагогічному словнику моніторинг – це відстеження результатів; постійне спостереження за будь-яким процесом в освіті з метою виявлення його відповідності бажаним результатам або вихідним припущенням; діагностично обґрунтована система безперервного відстеження ефективності навчання й виховання та прийняття управлінських рішень, які регулюють та коригують діяльність школи [185, с. 193]. На думку Е. Зеєра, моніторинг слід розуміти як процес відстеження стану об'єкта (системи чи складного явища) за допомогою безперервного або періодичного повтору збору даних, що є сукупністю визначених ключових показників [128].

Отже, ми бачимо, що моніторинг у загальнонауковому розумінні – це діяльність, яка передбачає спостереження, контроль та прогнозування, що є важливими складниками системи управління. Свідченням нерозривного зв'язку моніторингу з управлінською діяльністю може служити визначення М. Кулеміна, яке, на нашу думку, можна застосовувати для будь-якої сфери діяльності: „Моніторинг

– це система збору, обробки, збереження та поширення інформації про будь-яку систему чи її елементи, орієнтовану на інформаційне забезпечення управління цією системою, яка дозволяє судити про її стан у будь-який час та прогнозувати її розвиток” [204, с. 17].

Тобто основною сферою практичного застосування моніторингу є інформаційне обслуговування управління в різних сферах діяльності, зокрема й освітньої. Л. Чуріна зазначає, що „моніторинг дозволяє системно дослідити будь-який процес та його об’єкти з метою отримання правдивої інформації для ефективного управління середовищем, процесами, програмами розвитку тощо” [425, с. 21]. Цих поглядів на призначення моніторингу дотримуються А. Белкін, В. Кальней, А. Майоров, О. Орлов, О. Островерх, О. Пульбере, Є. Хриков, Г. Шабанов, С. Шишов та інші дослідники системи управління освітньою діяльністю. Науковці вважають, що моніторинг тісно пов’язаний з усіма функціями та етапами управління, тому його сутнісні характеристики можуть бути розглянуті тільки порівняно з іншими елементами процесу управління.

Органічний зв’язок моніторингу з іншими функціями управління виявляється в тому, що кожна функція управління стає відправним пунктом моніторингу. Відповідно до цього моніторинг торкається всіх аспектів функціонування навчального закладу та наявного навчального процесу: аналізу навчальних планів, доцільності нових завдань навчального процесу, створення умов для професійного та наукового розвитку викладачів, переходу від контролю до реального аудиту, запровадження нових педагогічних технологій, нових форм організації навчального процесу тощо [142].

На думку багатьох, моніторинг в освітній галузі отримав визнання наприкінці 80-х років ХХ століття. Проте за дослідженням А. Белкіна поняття „моніторинг” виникло ще у ХІХ столітті в Белль Ланкастерській системі навчання [39]. Сутність цієї системи полягала у викладанні вчителем знань невеликій групі учнів (до 10 осіб), які, у свою чергу, займалися з власною групою учнів. Отже, учитель міг охопити у навчанні кілька десятків учнів. Учні, з якими вчитель займався безпосередньо та яких наділяв довірою для викладацької діяльності, називалися *моніторами*, тобто наглядачами.

Крім того, у другій половині ХІХ століття завдяки працям пси-

холога Ф. Гальтона вводиться тестування як метод діагностування розвитку особистості, а роботи К. Персона, П. Рюлона, Г. К'юдера, М. Ричардсона дають сьогодні можливість вести моніторингові дослідження з використанням таких статистичних характеристик, як валідність та надійність [313, с. 39].

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання управління освітою на основі отриманої інформації були предметом спеціальних досліджень ще у 20-і роки ХХ століття. Суттєвий внесок у розв'язання цієї проблеми зробив М. Йорданський [172]. Ним було обґрунтовано положення про організацію збору та обробки інформації з метою подальшого використання в управлінні навчальним процесом у школі. Науковець відзначав важливість взаємозв'язку між усіма функціями управління, що забезпечить існування інформаційної системи управління навчальним закладом. Тобто ще на початку ХХ століття М. Йорданським було закладено основи для розробки освітнього моніторингу.

Проте вперше моніторинг був використаний у 30-і роки ХХ століття в США з метою відстеження результатів упровадження нового змісту освіти в школах, які брали участь в експерименті. Концепція дослідження була розроблена видатним представником менеджменту Р. Тейлором і базувалась на принципах системного підходу.

Бурхливий науково-технічний розвиток 50-х років ХХ століття характеризувався значними змінами у сфері освіти, виникненням нових концепцій, методів і форм навчально-пізнавальної діяльності. Саме тому постала необхідність провести порівняння ефективності навчання на новій основі з традиційним, що було зроблено у Швеції та США у період 1952 – 1959 років. Роль моніторингу в діагностиці освіти починають визнавати на міжнародному рівні, ознакою чого стало регулярне проведення з 1952 року ЮНЕСКО конференцій з питань якості освіти.

Важливим етапом становлення моніторингу в освіті стали 60 – 70-і роки ХХ століття, протягом яких обґрунтовувались концептуальні засади моніторингу, визначалися й удосконалювались освітні індикатори. Так, у США в цей час проводяться дослідження рівня компетентності учнів шкіл на підставі єдиних для штату критеріїв оцінки набутих знань, умінь і навичок за основними предметами [261].

Проте суттєвим недоліком моніторингових досліджень того часу було неврахування даних про обсяги вкладених в освіту кожною державою ресурсів, що робило б оцінювання якості освіти більш ефективним. Саме тому, починаючи з 80-х років, увагу науковців привернуто до рентабельності освіти, оцінки її соціально-економічної ефективності. Зазначений період також характеризується переосмисленням ролі освіти в розвитку суспільстві, важливості міжнародних порівняльних критеріїв навчальних досягнень учнів задля вдосконалення національних освітніх систем, необхідності їх конкретизації та змістового наповнення.

Новим напрямом 90-х років минулого сторіччя стає збір та аналіз даних про реалізацію освітнього капіталу випускниками навчальних закладів, впливу рівня освіти на безробіття, гендерні аспекти професійного становлення та інше. Узагалі 80 – 90-і роки стають періодом завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та його результати й передбачає інтерпретацію одержаних фактів для окреслення подальших дій [90, с. 111].

На сучасному етапі моніторингові методи активно використовуються з метою оцінки якості освіти та її комплексних характеристик, здатності суб'єкта або освітньої системи до розвитку. Моніторинг визнано важливим елементом управління якістю освітньої діяльності навчальних закладів, особливо вищих, ведеться впровадження в практику діяльності ВНЗ різних моделей моніторингу. Серед переваг моніторингу науковці називають його можливість ефективно впливати на всіх суб'єктів навчального процесу, удосконалювати систему освіти та управління її якістю.

Незважаючи на значні теоретичні доробки, і донині не створена стійка система класифікацій різних видів та рівнів моніторингу. Утім А. Майоров надав, на наш погляд, досить повну класифікацію моніторингу в освіті за кількома групами [226, с. 135 – 137], які були в подальшому доповнені та конкретизовані іншими дослідниками цього феномену.

Перша група класифікується за видом завдання моніторингу: інформаційний (збір, накопичення, систематизація та поширення

інформації), базовий (виявлення нових проблем до того, як вони будуть усвідомлені на рівні управління), проблемний (виявлення закономірностей, загроз, процесів, проблем, які вже відомі), управлінський (відстеження та оцінка ефективності наслідків та вторинних ефектів рішень, прийнятих у сфері управління). О. Ляшенко вважає, що за завданнями, які стоять перед моніторингом, він може бути системним, тотальним, тобто цілісно досліджувати об'єкт, проблемним, націленим на вивчення певного складника діяльності суб'єкта моніторингу, або аспектним, коли в проблемному моніторингу виокремлюють певну ділянку дослідження [Там само, с. 38 – 39].

Друга група класифікується за видами засобів, що використані задля проведення моніторингу: педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний і демографічний.

Третя група відображає ієрархію системи управління освітою, що дозволяє розрізнити локальний (на рівні навчального закладу), районний, обласний (регіональний), державний моніторинг. С. Шишов та В. Кальней виділяють тільки три складники цієї групи, а саме національний, регіональний та місцевий [434, с. 172]. О. Ляшенко вважає за необхідне додати такий рівень функціонування системи моніторингу, як індивідуальний, що розуміється як самооцінювання учнями й студентами якості своєї підготовки, суспільної, професійної й життєвої компетентності, досвіду опанування алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо [224, с. 10].

Класифікація четвертої групи моніторингу зроблена на підставі наявних видів експертиз, унаслідок чого розрізняють динамічний (використовує дані про динаміку розвитку об'єкта, явища або показника), порівняльний (обираються результати подібних обстежень інших освітніх систем), комплексний (використовують кілька підстав для експертизи), безпідставний (для аналізу беруть результати тільки одного дослідження) моніторинг.

П'ята група класифікує моніторинг за типом визначення ефективності освітньої системи – соціальної та навчальної сфер. Однак останній розподіл є досить умовним.

За цілями проведення моніторинг класифікують такі дослідники, як А. Денисенко, Г. Єльнікова, О. Мітіна, Д. Уїлмс, виділяючи

моніторинг узгодження управління, діагностичний моніторинг та моніторинг діяльності [105; 117; 238; 398].

Незважаючи на наведене розмаїття класифікацій моніторингу, у вітчизняній та російській науковій літературі частіше всього трапляється поняття „освітній моніторинг” та „педагогічний моніторинг”. При цьому, на думку А. Майорова, освітній моніторинг є найбільш широким поняттям, що містить соціологічний, педагогічний, психологічний, валеологічний, виховний та управлінський моніторинг [226].

У нашому дослідженні важливо відрізнити освітній та педагогічний моніторинг. Обґрунтування відмінності цих понять досить уда-ло зроблено А. Денисенко, яка на основі аналізу об’єкта, предмета, мети та завдань установила відмінності між освітнім та педагогічним моніторингом. Дослідниця визначила, що освітній моніторинг проводиться щодо процесів, які відбуваються на певному рівні системи освіти (державному, регіональному, локальному), тоді як педагогічний моніторинг стосується певних сторін педагогічного процесу [105, с. 55 – 57].

Погоджуємось з цією позицією та вважаємо, що освітній моніторинг можливо розглядати, з одного боку, як метод наукового дослідження різних параметрів та характеристик об’єктів та суб’єктів навчання й виховання з метою ефективності управління, з іншого, – як спосіб накопичення результатів досліджень, що дозволяє порівнювати їх, аналізувати та будувати прогноз розвитку окремого суб’єкта, навчального процесу, його елементів та педагогічної системи загалом.

Педагогічний моніторинг здійснюється для оцінки навчальних досягнень, порівняння їх рівня зі стандартом (еталоном) або статистичними нормами. При цьому педагогічний моніторинг містить дидактичний та виховний аспекти, що забезпечує покращення навчально-виховного процесу та розвитку його суб’єктів після поширення отриманої в процесі моніторингу інформації.

Оскільки наше дослідження пов’язане з управлінням якістю навчального процесу вищого навчального закладу, то моніторинг цієї якості необхідно віднести до освітнього моніторингу. Сучасні дослідники розглядають освітній моніторинг як важливий ланцюг в управлінському циклі (Л. Давидова [99], О. Пульбере [313], Є. Сахарчук

[333]); як систематичну процедуру збору даних з важливих аспектів освітнього процесу (Є. Сахарчук [333]); як вирішальний момент загального процесу управління (В. Монахов [245]); як засіб накопичення результатів досліджень, який дозволяє їх порівнювати, аналізувати та будувати прогноз розвитку окремого суб'єкта навчального процесу та педагогічної системи загалом (Н. Єфремова [115], В. Зайчук [124], О. Локшина [212], А. Майоров [226]).

Крім того, на думку А. Майорова, освітній моніторинг – це система збору, обробки, збереження й поширення інформації про навчальний процес або його окремі елементи, яка спрямована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який час та надає прогноз його розвитку [226].

Науковці зазначають, що моніторинг є основним засобом нагляду за відповідністю фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевій меті, який дає змогу оцінити окремі її складники, виявити проблеми й тенденції розвитку освіти, порівнювати з міжнародними показниками якості освіти задля розроблення відповідної та ефективної освітньої політики.

В. Вікторов розглядає освітній моніторинг як „постійне обстеження будь-якого процесу з метою виявлення його відповідності бажаному результату з метою зменшення різниці між наміченим та фактичним його станом” [75, с. 56]. Однак, на нашу думку, це твердження важко співвіднести з результатами процесу професійної підготовки, оскільки вони, безумовно, мають відповідати декларованим в освітньо-кваліфікаційній характеристиці нормам, але залежать від багатьох суб'єктивних і об'єктивних чинників навчального процесу, визначення, аналіз і врахування яких повинно бути одним із завдань освітнього моніторингу.

Моніторинг в освіті О. Ляшенко розглядає, по-перше, як системну процедуру, метою якої є з'ясування чинників розвитку певного суб'єкта освітньої діяльності, зміни стану освіти задля вибору стратегії змін, потрібних для цього розвитку та пошуку способів реалізації стратегії [224, с. 10]; по-друге, як дослідницький процес, за допомогою якого з'ясовується стан функціонування освітньої системи, вивчаються процеси, що характеризують її як функціонуючий організм, якому властивий сталий розвиток; по-третє, як інструментальний

засіб оцінювання, завдяки якому формулюються висновки й судження про кількісні та якісні показники розвитку досліджуваного об'єкта [223, с. 35]. Це твердження підтримує Т. Алексеєнко, яка визначає моніторинг як „комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку” [6, с. 101].

Російський дослідник проблем моніторингу В. Горб визначає освітній моніторинг як „педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу та виконання виховних функцій у навчальному закладі” [91, с. 12]. Цю позицію підтримує Г. Цехмістрова, яка вважає, що „моніторинг як технологія передбачає визначення результатів навчання і його корекцію, відповідно до стану засвоєння конкретних знань і вмінь – які студент повинен був сформулювати в процесі даного навчального матеріалу” [421, с. 187]. Дослідниця виділяє такі етапи технологічного процесу моніторингу, як діагностика та експертиза діяльності навчального закладу, зіставно-порівняльний аналіз результатів, корекція та прогнозування.

Підсумовуючі розглянуті вище підходи науковців щодо визначення сутності освітнього моніторингу, можна констатувати, що **освітній моніторинг** – це система збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан освітньої системи чи окремих її елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо коригування та розвитку визначеного об'єкта освітньої системи. Надане визначення вважаємо основою для встановлення теоретичних засад моніторингу якості навчального процесу ВНЗ [142, с. 140].

Оскільки предметом нашого дослідження є моніторинг якості навчального процесу ВНЗ, то визначення його сутності ми також пов'язуємо з таким різновидом моніторингу, як управлінський моніторинг. Як уже було зазначено, А. Майоров розглядає управлінський моніторинг як один з напрямів освітнього моніторингу. Проте значна кількість науковців відносять управлінський моніторинг до педагогічного, виходячи з того, що в педагогічному процесі викладач здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю учня

(студента), його виховання та управління власною педагогічною діяльністю.

Це твердження є справедливим, утім, на наш погляд, звужує сутність управлінського моніторингу та його об'єкти. При цьому науковці визначають управлінський моніторинг як спостереження за характером взаємодії різних управлінських рівнів: керівник – педагогічний колектив; керівник – студентський колектив; керівник – колектив батьків; керівник – поза університетське середовище; викладач – викладач; викладач – студент; викладач – родина студента [40, с. 15]; як контроль, оцінку ефективності наслідків і вторинних ефектів, прийнятих у галузі управління [382, с. 156]; як відстеження й оцінка ефективності наслідків і вторинних ефектів управлінських рішень [226, с. 136].

Основною метою управлінського моніторингу є отримання управлінської інформації, завдяки якій підвищується рівень самоорганізації та самоконтролю суб'єктів освітньої діяльності, а також удосконалюється освітній процес. Управлінський моніторинг, як зазначає Т. Олександр, здійснюється адміністрацією ВНЗ, керівниками відповідних підрозділів і представниками професорсько-викладацького складу з метою контролю якості взаємодії суб'єктів освітнього процесу та забезпечення індивідуальної траєкторії навчання студентів [266, с. 9]. Дослідниця вважає, що надання освітніх послуг, яке здійснюється в навчальному процесі, потребує постійного та стандартизованого спостереження. Аналіз отриманої під час моніторингу інформації дасть можливість приймати більш адекватні управлінські рішення щодо системного керування якістю навчального процесу. При цьому важливо відстежувати різні аспекти навчального процесу та рівень навчальних досягнень студентів.

Наведені підходи науковців фактично виводять поняття управлінського моніторингу за межі педагогічного моніторингу, оскільки проводиться спостереження та оцінка управлінських впливів на процесний та результативний боки освітньої діяльності, яка здебільшого стосується саме навчального процесу.

Отже, моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу в нашому дослідженні ми розглядаємо як різновид освітнього, управлінського моніторингу.

Моніторинг якості навчального процесу науковці пов'язують з відстеженням стану навчального процесу (О. Белкін [39], О. Орлов [271], Г. Коджаспірова та Ю. Коджаспіров [184], Л. Куликова [205], С. Сіліна [347]); діагностикою його стану (О. Абдулліна [1], В. Андреев [12], Т. Стефановська [374]); контролем якості навчального процесу (В. Міжериков [310], З. Рябова [326].); оцінюванням стану навчального процесу (Г. Єльнікова [117], В. Кальней та С. Шишов [434]). При цьому, як зазначає сучасна українська дослідниця Н. - Байдацька, незважаючи на розмаїття підходів науковців, моніторинг якості навчального процесу зводиться до регулярного, спеціально організованого систематичного спостереження в динаміці, оцінки та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування та розвитку [30, с. 31].

М. Бершадський та В. Гузєєв підтримують цю позицію, оскільки вважають, що моніторинг – це система збору, обробки, зберігання й використання інформації про навчальний процес або окремі його елементи, що призначена для інформаційного забезпечення управління його протікання й дозволяє визначити стан суб'єктів навчального процесу в будь-який часовий період, прогнозувати їх розвиток і обирати необхідні управлінські рішення, спрямовані на досягнення визначених цілей розвитку об'єкта [41, с. 134].

Російська дослідниця І. Найдьонова визначає моніторинг якості навчального процесу як функцію управління якістю навчального процесу ВНЗ, яка дозволяє порівнювати результати моніторингу з нормами й стандартами, що існують у системі освіти, для подальшого аналізу освітніх результатів і внесення відповідних коригувань та інновацій у навчальний процес [248, с. 28].

Розглядаючи тільки один з аспектів якості навчального процесу ВНЗ – його результативність, Л. Коробович зазначає, що моніторинг є оцінкою ступеня забезпечення умов здійснення та досягнення мети навчального процесу ВНЗ відповідно до сучасних вимог держави й суспільства [192]. При цьому моніторинг повинен співвідноситися з метою та умовами навчального процесу, здійснюватися незалежними структурами ВНЗ за допомогою спеціально обраного інструментарію, а його результати повинні доводитись до колективу навчального закладу, щоб усі суб'єкти навчального про-

цесу могли спільно визначити найбільш доцільні напрями його коригування та розвитку.

Підтримуючи необхідність моніторингу стану навчального процесу з позиції результативності підготовки фахівців, О. Сергєєва вважає, що моніторинг є ключовим елементом системи управління якістю освітньої діяльності та процесом безперервного науково обгрунтованого діагностико-прогностичного відстеження результатів навчального процесу [340]. Ефективність моніторингових процедур дослідниця пов'язує із забезпеченням сприятливого емоційно-психологічного клімату для суб'єктів моніторингу; організацією багатоканального зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу; наявністю достатнього рівня професійної компетентності осіб, які проводять моніторинг; забезпеченість організаційно-методичними та технічними ресурсами.

Оскільки „якість людини” в освітньому просторі ВНЗ є інтегративним і системоутворювальним чинником, то А. Субетто вважає, що моніторинг якості кінцевих результатів навчання (рівні сформованості різних показників) дозволяє управляти якістю навчального процесу у ВНЗ [379]. Відповідно до поглядів науковця моніторинг якості освіти є, з одного боку, підсистемою управління якістю навчання, з іншого, – інформаційною системою збору, обробки, збереження, аналізу, візуалізації інформації про якість професійної підготовки студентів.

С. Кузенкова наголошує, що моніторинг якості – це збір, облік, збереження, переробка, експертний системний аналіз та оцінка інформації про результати навчання, умови здійснення навчального процесу, соціальні та економічні наслідки результатів навчання [268]. Проте бачення дослідницею характерних властивостей моніторингу якості дозволяє тільки зафіксувати досягнення визначених рівнів якості, але не висвітлює глибинні проблеми навчального процесу: дидактичні, методичні, кадрові тощо.

Відомий російський дослідник моніторингу в системі управління якістю вищої освіти О. Пульбере вважає, що найбільш ефективним засобом управління якістю підготовки фахівців є кваліметричний моніторинг, який передбачає дослідження стану вищої освіти на різних рівнях. Якщо говорити про навчальний процес, то науковець укаже,

що такий моніторинг необхідно здійснювати з використанням технології тестування з метою забезпечення максимальної інформативності спостереження за навчальним процесом. У зв'язку з цим моніторинг О. Пульбере визначає як організовану структуру безперервного спостереження за освітньою діяльністю; сукупність методик, процесів та ресурсів, необхідних для збору й накопичення даних завдяки педагогічним вимірюванням; методи аналізу результатів, розробки рекомендацій та отримання освітньої інформації з метою її оперативного аналізу, інтерпретації й впливу на навчальний процес для забезпечення навчання з визначеними властивостями, характеристиками, параметрами [320, с. 68].

Утім, на думку С. Белановського, тотальне кількісне дослідження, яке передбачає кваліметричний моніторинг, значною мірою деформує бачення об'єкта, висвітлює тільки ті його частини, які піддаються вимірюванню [38, с. 33]. При цьому Є. Сахарчук зазначає, що оцінка якості навчального процесу тільки за кількісними показниками може призвести до формального підходу, і тоді вона не буде мати нічого спільного з реальним станом справ, оскільки „зادля підвищення об'єктивності оцінки необхідно оптимально поєднувати кількісні та якісні методи” [333, с. 156].

Професор Г. Шабанов наполягає, що моніторинг якості у ВНЗ потрібно здійснювати з двох позицій:

по-перше, якості системи педагогічного забезпечення навчального процесу, що передбачає моніторинг навчально-методичного, кадрового, науково-дослідного забезпечення та виховної діяльності у ВНЗ;

по-друге, якості освіченості, що спрямовує моніторинг на відстеження інформації поточних, підсумкових та відстрочених результатів професійної підготовки студентів [426].

При цьому науковець відзначає необхідність структурувати отриману інформацію відповідно до загальноуніверситетського, факультетського, кафедрального та індивідуального рівнів, що надає можливість більш чітко визначити вузькі місця функціонування навчального процесу та здійснити його цілеспрямоване коригування. Крім того, упровадження моніторингу в систему якості ВНЗ пов'язується Г. Шабановим із застосуванням сучасних інформаційних техно-

логій, необхідністю розробки оптимальної системи показників якості навчального процесу.

Інша російська дослідниця М. Чандра визначає моніторинг як засіб управління якістю навчального процесу ВНЗ та розглядає його як комплексну систему вимірювання результативної та процесуальної сторін якості навчального процесу, що характеризується цілісною сукупністю системних властивостей та забезпечує отримання різнобічної інформації про якість навчального процесу вищого навчального закладу від усіх зацікавлених сторін [422, с. 81].

Отже, можна констатувати, що не існує єдиного погляду на моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу. Фактично це новий напрям моніторингових досліджень. На жаль, педагогічна спільнота не розуміє необхідності організації моніторингу як засобу ефективного управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі. Разом з тим чисельність внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на навчальний процес, тривалий термін підготовки фахівців потребують організації моніторингових досліджень, які б дозволили оцінити особливості організації навчального процесу у ВНЗ та якість підготовки фахівців на всіх етапах перебування студента у виші: абітурієнт – студент – випускник. У зв'язку з цим виникає необхідність застосування такого виду моніторингу, який би дозволяв оцінити процесуальні та результативні сторони навчального процесу.

Під моніторингом якості навчального процесу вищого навчального закладу ми розуміємо інструмент управління якістю навчального процесу ВНЗ, а також систему збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан навчального процесу чи окремих його елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу й запланованих результатів навчання, а також інноваційного розвитку навчального процесу.

Відповідно до цього особливостями моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі є можливість:

– здійснювати багаторівневу оцінку навчального процесу ВНЗ у сфері забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців;

– ставати основою для визначення стратегії та тактики забезпечення високої якості навчального процесу й подальшого розвитку ВНЗ.

У зв'язку з цим моніторингу якості навчального процесу ВНЗ мають бути притаманні такі системні властивості, як єдність мети, багатоаспектність критеріальної бази, взаємозв'язок об'єктів, суб'єктів та методів вимірювання. Отже, методологічною основою здійснення моніторингу якості навчального процесу ВНЗ стає системний підхід. В основу системного підходу покладено дослідження складних об'єктів як системи. Головним завданням при дослідженні предмета як системи, на думку І. Блауберга, є розкриття того, що саме робить його системою та складає його системні якості [42]. В. Ільїн зауважував, що вищою формою розуміння системи є відтворення її структури та функцій [164, с. 13]. На думку В. Афанасьєва, усебічне пізнання системи ґрунтується на дослідженні її внутрішньої структури. При цьому науковець вказує, що при вивченні внутрішньої структури системи необхідно встановити, з яких компонентів вона створена, яка її структура та функції, а також сили, чинники, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність [26, с. 21]. В. Садовський до змістовних ознак, які характеризують внутрішню побудову системи, відносить її функціонування, цілісність структури, взаємозв'язок елементів, цілеспрямованість тощо [328].

Окреслене визначає наше подальше дослідження теоретичних засад моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу як системи та встановлення її характерних ознак, а саме: мети, завдань, об'єкта, предмета, суб'єктів моніторингу, функцій та принципів [151].

Метою моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу є вдосконалення системи управління якістю навчальним процесом, у результаті чого буде підвищено компетентність випускників, що відповідатиме потребам особистості, суспільства та держави.

До **завдань моніторингу** якості навчального процесу вищого навчального закладу відносимо:

1) розвиток системи управління якістю навчального процесу ВНЗ;

2) інформаційне забезпечення системи прийняття управлінських рішень на різних рівнях;

3) інформаційне забезпечення контролю й оцінки якості професійної підготовки студентів у навчальному процесі;

4) збір, систематизацію, обробку та подання узагальнених результатів суб'єктам моніторингу відповідно до рівня їхньої компетенції;

5) аналіз тенденцій і прогнозування динаміки змін управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу;

б) попередження негативних тенденцій в організації навчального процесу.

Об'єктом моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ є навчальний процес та його складники (підпроцеси).

Предметом моніторингу є якість навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Суб'єктами моніторингу стають суб'єкти управління якістю навчального процесу ВНЗ – студенти, викладачі, управлінський склад ВНЗ. Вони різною мірою беруть участь в управлінні якістю навчального процесу, впливаючи на окремі його аспекти, але всі вони зацікавлені у визначенні якості навчального процесу та знаходженні ефективних управлінських рішень щодо її підвищення.

До важливих засад моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу відносимо також функції моніторингу, які відображають широке коло його завдань та можливостей.

О. Белкін вважає, що моніторингу притаманні такі специфічні функції, як:

– орієнтувальна – орієнтація суб'єкта в життєвому просторі на підставі отриманої інформації;

– конструктивна – кристалізація індивідуальної позиції особистості й розширення особистісного простору за рахунок установа-лення позитивних контактів і взаємодій з іншими людьми;

– організаційно-діяльнісна – постійна інтеграція отриманої інформації науково-технічного знання для визначення найбільш оптимальної позиції особистості в процесі виконання тієї або тієї діяльності;

– коригувальна – уточнення та за необхідності виправлення встановлених завдань, інформації з контрольними точками та передбаченим кінцевим результатом дослідження [39].

До цього переліку Л. Качалова додає таку функцію моніторингу, як установлення неврахованого стану об'єкта дослідження, що означає виявлення можливої, не запланованої реакції об'єкта на процес моніторингу [174, с. 61].

Т. Лукіна, виходячи з бачення моніторингу як засобу управління якістю освіти [221], виділяє такі функції:

– інформаційну – накопичення інформаційних банків даних про результати функціонування системи освіти;

– активізувальну, що сприяє зростанню громадської свідомості й активності, підвищення педагогічної культури суб'єктів моніторингу;

– формувальну та коригувальну, завдяки яким виявлені недоліки освітнього процесу дадуть можливість сформуванню програми коригувальної діяльності;

– кваліметричну – вимірювання й оцінка певних якісних характеристик якості освіти;

– аналітичну, що проявляється в усебічному розгляді стану системи освіти або певної освітньої проблеми з метою визначення чинників впливу, оцінювання їхньої вагомості та ступеня значущості для розвитку системи освіти;

– діагностичну – безпосередньо спрямовану на з'ясування причин становища з метою вироблення альтернатив освітньої політики або рекомендацій органам управління всіх рівнів, усунення виявлених вад;

– моделювальну, яка передбачає побудову різноманітних моделей розвитку досліджуваної ситуації;

– прогностичну, що пов'язана з виробленням певного бачення розвитку подій у системі освіти на основі оцінювання величини взаємного впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на систему освіти або результатів її функціонування на соціально-економічний розвиток суспільства;

– управлінську, що застосовує отриману під час моніторингу інформацію для вироблення й ухвалення відповідних рішень для усу-

нення небажаних наслідків функціонування освітньої системи та її подальшого розвитку.

Однак остання в цьому переліку функція (управлінська), як уже було визначено в науковій дискусії 80-х років минулого століття, не притаманна моніторингу, оскільки сам моніторинг є інструментом управління.

І. Скопилатов та О. Єфремов визначають такі функції моніторингу, як аналітична (визначення характеристик об'єкта діагностики й аналіз їхнього стану), контроль-оцінна (контроль і оцінка навчального процесу, його суб'єктів, стану відповідності об'єктів визначеним параметрам), пояснювальна (пояснення стану об'єкта моніторингу, ступеня його розвитку та рівня відхилення від нормативів, причин цього стану й чинників впливу), інформаційна (надання суб'єктам моніторингу інформації та допомоги в її сприйнятті), інтегральна (поєднання інформації про об'єкт моніторингу, яку отримують на різних рівнях), прогностична (передбачення та обґрунтування перспектив і можливостей наступного розвитку об'єктів моніторингу), наказова (обґрунтування й визначення шляхів педагогічного впливу на об'єкт), формувальна (здійснення педагогічного впливу в процесі моніторингу), зворотного зв'язку (оцінка якості та ефективності моніторингу, його коригування), спонуки до вдосконалення (на підставі сприйняття та усвідомлення результатів моніторингу прагнення учасників до самовдосконалення) [353, с. 61 – 62].

Н. Байдацька до основних функцій моніторингу відносить аналітико-інформативну, діагностичну, прогностичну та корекційну [30, с. 52]. О. Островерх вважає, що до основних функцій моніторингу належать – оцінка поточного стану діяльності викладача й студента, а також спостереження за динамікою цілісного педагогічного процесу [277, с. 44].

М. Чандра, яка пропонує здійснювати моніторинг якості навчального процесу на основі системного підходу, визначає інформативну, діагностичну, порівняльну, рефлексивну та інтегративну функції [422, с. 61]. Як указує дослідниця, порівняльна функція дозволяє зіставити отримані дані про стан управління якістю навчального процесу, його позитивні та негативні аспекти й визначити сферу першочергових змін. Рефлексивна функція забезпечує зворотний зв'язок між

усіма зацікавленими суб'єктами моніторингу. Інтегративна функція дозволяє узагальнити та проаналізувати отримані результати моніторингу централізовано, що забезпечує комплексність інформації про процесуальні та результативні характеристики якості навчального процесу, виявляє системні зв'язки між об'єктами моніторингу, ураховує всю сукупність чинників, що впливають на управління якістю навчального процесу.

Зазначені погляди науковців дали змогу дійти висновку, що моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі реалізує свої цілі та завдання завдяки існуванню таких *функцій*, а саме:

- *інформативно-аналітичної*, завдяки якій накопичується, усебічно аналізується інформація про стан функціонування навчального процесу та його окремих складників і поширюється серед суб'єктів моніторингу;

- *контрольно-оцінної*, завдяки якій здійснюється контроль і оцінка певних характеристик функціонування навчального процесу, його якісних та кількісних показників, а також відповідність останніх заданим параметрам;

- *діагностичної*, яка встановлює внутрішні й зовнішні чинники впливу на об'єкт моніторингу – навчальний процес, рівень відхилень від заданих параметрів та основні причини такого стану;

- *коригувальної*, яка уточнює встановлені завдання або окреслює можливі зміни у функціонуванні навчального процесу задля підвищення його ефективності та результативності;

- *прогностичної*, що пов'язана з передбаченням та обґрунтуванням процесів майбутнього розвитку навчального процесу й очікуваних від цього наслідків.

Реалізація зазначених функцій моніторингу якості навчального процесу ВНЗ можлива на основі певних принципів, до яких О. Мітіна відносить принцип науковості, безперервності, діагностико-прогностичної спрямованості, виховної доцільності [238, с. 37]. Т. Лукіна вважає, що головними принципами моніторингу є узгодженість нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складників; об'єктивність, комплексність, безперервність, своєчасність, перспективність, рефлексивність, гумані-

стична спрямованість, відкритість та оперативність [221, с. 57]. Для того, щоб у результаті моніторингу була отримана інформація, яка вплине на суб'єктів навчального процесу, моніторинг повинен, зауважує В. Горб, проводитися на підставі принципів діагностико-прогностичної спрямованості, особистісної доцільності, педагогічної комунікативності, інформаційної інтегрованості, соціально-нормативної зумовленості, науковості, безперервності, цілісності та наступності [90]. С. Братченко доводить перспективність і продуктивність моніторингових дослідження на принципах гуманітарного підходу в навчальному процесі [59].

І. Найдюнова наголошує, що для отримання достовірної інформації про стан навчального процесу та ефективність управління його якістю необхідно моніторинг здійснювати на принципах безперервності, динамічності та циклічності [248, с. 78]. Принцип безперервності означає постійне, константне управління навчальним процесом, послідовність та взаємозв'язок моніторингових процедур у межах управління якістю навчального процесу, а також їхню комбінацію та взаємозв'язок. Принцип динамічності визначає зміни, які відбулися в навчальному процесі внаслідок управлінських впливів, розглядає нові дані про навчальний процес у контексті вже наявної інформації. Принцип циклічності полягає в регулярному повторенні моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ, а також визначає періодичність оцінки якості.

Н. Круглова значною мірою розширює перелік принципів моніторингу якості, спираючись на загальні принципи системи менеджменту якості ISO 9000. Дослідниця вважає необхідним, що концептуальну основу моніторингу повинні складати принцип системного підходу; принцип виховної доцільності й орієнтація на споживача; принцип безперервності, цілісності, спадковості й залучення суб'єктів навчального процесу; принцип об'єктивності; принцип лідерства керівників та відповідальності виконавців [200, с. 68].

Н. Байдацька до принципів моніторингу відносить безперервність, науковість, прогностичність, об'єктивність, систематичність, планомірність, свідомість та активність, наочність, гласність [30, с. 57].

Результати аналізу свідчать, що моніторинг якості навчального

процесу у вищому навчальному закладі повинен базуватися на підставі **принципів** науковості, безперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління.

Принцип *науковості* означає, що моніторингові дослідження здійснюються на науково обґрунтованих характеристиках.

Принцип *об'єктивності* полягає в максимальному виключенні суб'єктивних оцінок, урахуванні всіх позитивних і негативних результатів, створенні рівних умов для студентів.

Принцип *валідності* характеризується повною та відповідністю встановлених контрольних завдань змісту матеріалу дослідження, чіткістю критеріїв виміру та оцінки, можливістю підтвердити всі результати, отримані різними способами контролю;

Принцип *діагностико-прогностичної спрямованості* означає, що процес отримання інформації ґрунтується на теоретичних, методологічних та практичних підходах, властивих діагностиці управління якістю навчального процесу, а також має нормативно-пошуковий характер, що дає можливість співвіднести її із заздалегідь визначеною нормою, спрогнозувати подальший розвиток подій та майбутній стан навчального процесу й своєчасно вплинути на якість його функціонування.

Принцип *систематичності* передбачає регулярний моніторинг усіх етапів та складників навчального процесу у визначеній послідовності із застосуванням оптимальних форм, методів і засобів моніторингу.

Принцип *єдності управління та самоуправління* означає врахування інтересів усіх суб'єктів управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

Визначення теоретичних засад моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу також пов'язуємо з установленням його специфічних особливостей. До таких особливостей нами віднесено збір та оцінку інформації. Як зауважують О. Белкін, І. Кривобоков, Г. Купріна, не має необхідності в зборі максимально можливого розмаїття інформації. Для оцінювання стану багатьох систем та прогнозування тенденцій їх розвитку використовується визначений обмежений набір параметрів, які дають можливість оціни-

ти динаміку процесів. Проте визначення цих параметрів повинно ґрунтуватися на результатах попередньої науково-дослідної роботи, яка дає можливість установити найбільш критичні чинники, елементи процесів, що можуть негативно впливати на стан системи.

Стосовно моніторингу якості навчального процесу ВНЗ, то збір інформації проводиться завдяки опосередкованому вимірюванню параметрів навчального процесу та його результативної сторони, науковому обґрунтуванню структури навчального процесу та моделі управління його якістю, концептуальному баченню критеріїв та показників управління якістю навчального процесу.

Як свідчить практика, більшість сучасних ВНЗ основними напрямками для моніторингу обирають контроль за виконанням ліцензійних вимог, дотримання державних стандартів професійної підготовки фахівців, планування навчального процесу, реалізацію навчальних програм, методичну підтримку навчального процесу, контроль результатів навчання студентів. Проте ця інформація не висвітлює повною мірою всі сторони навчального процесу, а також не враховує запити ринку та вимоги суб'єктів навчального процесу. Тому для здійснення моніторингу управління якістю навчального процесу необхідно обирати оптимальну сукупність показників, які відображають вимоги державного стандарту, суспільства та особистості самого студента.

У своєму дослідженні, спираючись на сучасні тенденції щодо визначення методологічної основи управління якістю навчальним процесом у ВНЗ, ми виходимо з необхідності здійснювати його з позицій процесного та системного підходу. Відповідно до цього моніторинг якості навчального процесу у ВНЗ буде ґрунтуватися на опосередкованому вимірюванні параметрів складників (підпроцесів) навчального процесу й концептуальній уяві про критерії та показники їх ефективного функціонування. Крім того, оскільки система управління якістю у вищих навчальних закладах спрямована на забезпечення якості підготовки фахівців, задоволення потреб усіх суб'єктів навчального процесу, то здійснення моніторингу повинно спиратися й на чітко визначені результати навчання, тобто відбуватися на основі компетентнісного підходу.

Отже, *специфічною особливістю* моніторингу якості навчаль-

ного процесу у вищому навчальному закладі є його методологічна основа, яка інтегрує базові положення системного, процесного та компетентнісного підходів.

Необхідно також пам'ятати, що важливим аспектом ефективного здійснення моніторингу стає встановлення його критеріїв. Як зазначає С. Кретович, найголовнішою умовою здійснення моніторингу є введення еталону, з яким порівнюються фактично отримані результати [197, с. 5]. Оскільки моніторинг якості навчальним процесом ВНЗ відстежує стан процесної та результативної характеристик навчального процесу, то, спираючись на підходи О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Матвієнко, О. Мітіної, О. Пульбере, М. Чандри, М. Шиловой та ін., ми дійшли висновку, що оптимальний перелік критеріїв, які можуть бути підставою для нашого моніторингу, містить:

результативність (рівень навчальних досягнень, кількість набору за спеціальностями, ефективність освіти, співвідношення „студент – викладач”, рівень кваліфікації викладацького складу, кількість студентів, які беруть участь у науковій роботі, тощо);

ресурсне забезпечення (витрати на освіту, рівень комп'ютеризації навчального процесу, якісний склад науково-педагогічних кадрів, бібліотечне забезпечення навчального процесу, матеріально-технічна база закладу освіти; методичне забезпечення навчального процесу тощо);

доцільність та оптимальність (ступінь досягнення мети та наявність економічної або соціальної віддачі (є/немає, min/max) від здійснення стратегічних управлінських рішень, запровадження нових освітніх проектів тощо);

перспективність (творчий потенціал колективу, готовність до розробки та запровадження інноваційних технологій або нових освітніх проектів, поєднання навчального процесу з реальним науковим дослідництвом тощо).

Названі критерії, безумовно, потребують чіткого визначення відповідно до певного складника (підпроцесу) навчального процесу вищого навчального закладу (процесної характеристики) та рівня професійної підготовки фахівців, їхньої компетентності (результативна характеристика). Погоджуємося з О. Пульбере [313] та М. Чандрою [422], які вважають, що оцінка якості навчального процесу

ВНЗ, перш за все, повинна проводитися відносно оцінки якості підготовки фахівців або визначення рівня навчальних досягнень студентів як результату здійснення навчального процесу. Оцінити цей результативний бік навчального процесу можливо на підставі критеріїв та показників, які дозволяють відстежити якість результату професійної підготовки фахівців на різних етапах навчання студентів у ВНЗ.

Оцінка процесного компонента навчального процесу, як свідчить наше дослідження, є не менш важливою, ніж оцінка результатів професійної підготовки. Інформація про те, яким чином організований навчальний процес, як взаємодіють усі його складники та суб'єкти, наскільки всі зацікавлені особи задоволені станом функціонування навчального процесу, дозволяє своєчасно вносити необхідні зміни в процес і, відповідно, впливати на якість результатів. Наші твердження спираються також на позицію Г. Бордовського, С. Трапідина, які вважають, що висока якість процесу закономірно призводить до якості результату, а зміна вимог до якості результату, у свою чергу, зумовлює необхідність адекватних змін та вимог до якості процесу [54]. У зв'язку з цим процесний бік якості навчального процесу буде включати критерії та показники, які дозволяють відстежити якість умов, створених для підготовки фахівців у ВНЗ.

Процесна та результативна характеристики якості навчального процесу тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені. Оскільки управління якістю навчального процесу залежить від діяльності управлінського складу ВНЗ різного рівня, викладачів та студентів і виявляється в процесуальній та результативних характеристиках якості навчального процесу, то вважаємо необхідним визначити теоретичні засади моніторингу діяльності цих суб'єктів. Таке дослідження дасть змогу визначити ключові впливи на ефективне управління кожного з елементів навчального процесу, установити критерії та показники, які дадуть змогу судити про управління якістю навчальним процесом.

Визначені теоретичні засади моніторингу якості дають можливість визначити місце моніторингу в системі управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу, що представлено нами на рисунку 3.1.

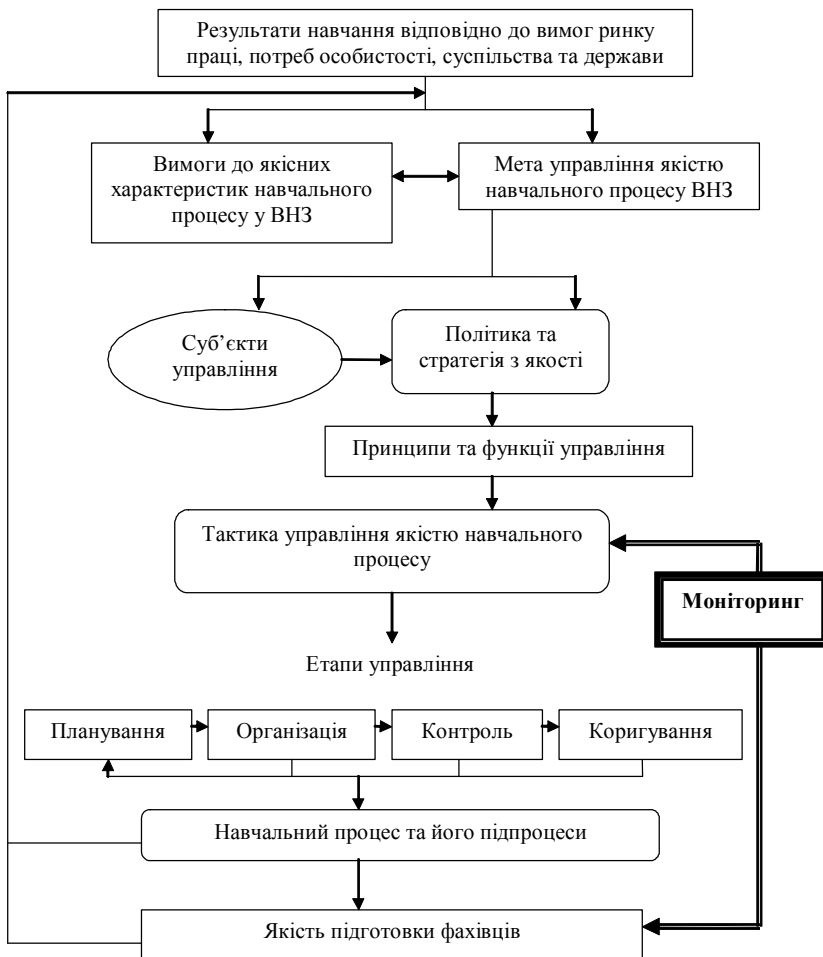


Рис. 3.1. Моніторинг у системі управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі

Проведене дослідження вказує на значні переваги практичної реалізації моніторингу якості у вищому навчальному закладі. Проте далеко не всі керівники та викладачі ВНЗ підтримують ідею створення й упровадження в управлінні такого різновиду моніторингу. Щодо суб'єктивних причин такого підходу, то В. Звонников та

М. Челишкова вважають, що вони пов'язані з особистісним сприйняттям інформації, яка здається противникам моніторингу надмірною та формалізованою або надто сильно суперечить власній оцінці ефективності управління [191]. До противників моніторингу якості навчального процесу можна віднести й управлінців ВНЗ, які занепокоєнні можливістю зниження влади та використання отриманих ними ж результатів моніторингу проти них самих.

Крім того, при проведенні моніторингу якості навчального процесу не завжди враховуються такі об'єктивні чинники, як соціально-економічні, що значною мірою впливають на стан матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, психологічний стан студентів, чії батьки є безробітними, незадоволеність викладачів, які, незважаючи на наукове звання, отримують невелику зарплатню та не бажають сприймати будь-яких нововведень та ін. Достовірність моніторингової інформації пов'язана також з помилками при формуванні вибіркової сукупності, штучним завищенням результатів, домовленістю експертів тощо.

Усі ці причини в сукупності знижують достовірність інформації моніторингу й призводять до небажання проводити будь-які дослідження управління якістю навчального процесу.

Проте можна впевнено стверджувати, що моніторинг якості навчального процесу ВНЗ усе ж таки позитивно впливає на роботу управлінців та викладачів, навчально-пізнавальну діяльність студентів. Результати моніторингу стимулюють позитивні тенденції розвитку, оскільки дозволяють оцінити будь-які інновації в навчальному процесі. Проте отримані під час моніторингу дані не можуть служити єдиною основою прийняття управлінських рішень щодо навчального процесу, необхідно враховувати й іншу інформацію щодо стану й тенденцій розвитку системи вищої освіти, стану й реальних умов функціонування вищого навчального закладу тощо.

Проведення моніторингу потребує науково обґрунтованих методик і технологій із систематичним доведенням результатів суб'єктам моніторингу на рівні їх компетенції. При проведенні моніторингу необхідно враховувати і його позитивні, і негативні наслідки, запобігти які можливо, якщо заздалегідь визначити ускладнення проведення

моніторингу та обмеження на використання його даних. Останнє потребує дослідження питань сутності моніторингу якості навчального процесу та діяльності його суб'єктів з управління якістю.

3.2. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

Навчальний процес ми розглядаємо як багатокомпонентну систему, управління якою здійснюється завдяки відповідно спрямованій діяльності адміністрації вищого навчального закладу, викладачів та студентів. Організація та проведення моніторингу якості навчального процесу ВНЗ у зв'язку з цим буде відбуватися відносно якості організації навчального процесу управлінським складом ВНЗ на різних рівнях їхньої компетентності, якості діяльності викладачів, які реалізують навчальний процес, та діяльності студентів, які здійснюють самоуправління власною навчально-пізнавальною діяльністю в межах наявного навчального процесу. Результатом діяльності всіх суб'єктів управління є якість процесного та результативного боків навчального процесу.

Залучення всіх суб'єктів до оцінювання управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу, на наш погляд, украй важливе. Так, позиція адміністрації виявляється в контролі якості навчального процесу на всіх рівнях управління – на рівні ректорату, факультетів (інститутів), кафедр, інших підрозділів ВНЗ з метою пошуку шляхів його вдосконалення. Прояв інтересу до думки завідувачів кафедр, деканів, керівників інших структурних підрозділів, викладачів та студентів стосовно різних сторін організації навчального процесу, спільний пошук оптимальних управлінських рішень створюють сприятливі умови для реалізації навчального процесу та впровадження будь-яких нововведень.

Серед управлінців різного рівня важливу функцію щодо організації та забезпечення навчального процесу, крім адміністрації, несуть і співробітники навчальних, наукових, методичних та інших відділів, деканатів, кафедр. Саме вони більшою мірою можуть оцінити, наскільки наявні ресурси та умови відповідають нормативам

та стандартам організації й реалізації навчального процесу, а також запитає студентів та викладачів.

Залучення викладачів до моніторингу управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу також є необхідною умовою. Кожен з викладачів своєю діяльністю сприяє якісному навчально-методичному забезпеченню навчального процесу, якісній реалізації управлінських рішень стосовно вдосконалення навчального процесу, якісному педагогічному впливу на студентів та встановленню якісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними. Кожен з викладачів має власне уявлення про якість навчального процесу з урахуванням наявного досвіду педагогічної діяльності у вищій школі та специфіки викладання своїх дисциплін.

Українська важлива позиція студентів на освіту, яку вони отримують у вищому навчальному закладу, та на організацію навчального процесу, його можливості надати їм знання та навички, достатні для працевлаштування за фахом та здійснення професійної діяльності. Участь студентів в оцінці якості навчального процесу створює основу для усвідомлення цілей свого навчання, сприяє формуванню активної позиції в навчанні та дає можливість визначити недоліки в організації навчального процесу.

І хоча діяльність усіх суб'єктів взаємопов'язана та взаємозумовлена необхідністю досягти певних результатів якісної підготовки фахівців, вона має певні відмінності, що виникають унаслідок різних функцій, ролей та міри відповідальності в управлінні навчальним процесом. У зв'язку з цим постає необхідність дослідити окремо сутність моніторингу якості організації навчального процесу, моніторингу діяльності викладачів з управління якістю навчального процесу та моніторингу управління студентами якістю навчального процесу у ВНЗ. Це аспекти моніторингу характеризують якість процесного боку управління якістю навчальним процесом вищого навчального закладу.

Результативний складник, який ми ототожнюємо з підготовкою компетентного випускника ВНЗ, є результатом управлінського впливу кожного із суб'єктів на навчальний процес з метою забезпечення його якості. Якість (компетентність) підготовки фахівців є багатобічним та комплексним показником, який включатиме критерії та показники, що дозволяють відстежити якість результатів професій-

ної підготовки на всіх етапах навчання студентів у ВНЗ. Моніторинг якості результативного складника навчального процесу повинен бути спрямований на визначення найбільш суттєвих ознак, за якими можна судити про сформованість компетентності фахівця. Ці ознаки можливо виявити під час проведення моніторингу якості управління студентами власною навчально-пізнавальною діяльністю.

Розглянемо більш детально сутність кожного з напрямів моніторингу.

Управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу повинно вирішувати два головних завдання – по-перше, підтримувати заданий стан навчального процесу; по-друге, цілеспрямовано змінювати навчальний процес відповідно до нових вимог та стандартів. Тривалий час управління навчальним процесом розглядалось як вплив керівної сторони, під яким розумівся викладач, на керовану сторону (студента) завдяки організації та контролю його навчально-пізнавальною діяльністю. Потім було визнано й певну роль студентів в управлінні навчальним процесом, оскільки вони здійснюють самоуправління процесом набуття знань [21, с. 29].

Значні зміни в освітній діяльності вищих навчальних закладів за останні два десятиріччя докорінно змінили погляд на керівну сторону навчального процесу. Необхідність відстежувати вимоги ринку праці до випускників, урахувати в змісті професійної підготовки досягнення науково-технічного розвитку, реагувати на економічну та демографічну ситуацію в країні, поєднувати навчальний процес з науково-дослідною діяльністю, водночас формувати в студентів готовність до практичної діяльності в умовах реального виробництва, здійснювати навчання відповідно до світових тенденцій підготовки фахівців у вищій школі та враховувати інші чинники внутрішнього та зовнішнього середовища призвели до зростання ролі управлінців різного рівня та підрозділів (відділів) ВНЗ, безпосереднім завданням яких є забезпечення функціонування навчального процесу вищого навчального закладу. Усі вони утворюють певну організаційно-управлінську структуру, яка повинна забезпечити організаційно-управлінське, нормативно-правове, науково-методичне, критеріально-оцінне, програмно-інформаційне, матеріально-технічне забезпечення якості навчального процесу.

Моніторинг якості навчального процесу ВНЗ пов'язаний з дослідженням діяльності управлінців усіх рівнів та підрозділів, що функціонально пов'язані з організацією навчального процесу. Необхідно вказати, що дослідження ролі управлінської ланки більшістю науковців зводиться до матеріально-технічного та фінансового забезпечення ними освітньої діяльності вищого навчального закладу. Більш широкі можливості в управлінні якістю навчального процесу суб'єктами організаційно-управлінської структури бачать Є. Хриков [416; 418], Г. Цехмістрова [421] та ін.

Так, на думку Т. Кузнецової, ефективність навчального процесу залежить від здатності управлінців створити ґрунтовну організаційно-правову основу його функціонування [201]. Саме побудова навчального процесу на чіткій організаційно-правовій базі дозволяє без збільшення фінансових витрат розв'язати цілий перелік протиріч навчального процесу та підвищити його результативність. На думку дослідниці, упровадження цих умов у навчальний процес необхідно проводити в контексті комплексної програми підвищення ефективності навчального процесу та оцінювати з погляду задоволення викладачів та студентів покращенням умов освітньої діяльності.

Російський дослідник Г. Шабанов визнає роль представників організаційно-управлінської ланки у створенні системи педагогічного забезпечення якості навчального процесу: „Важливою умовою динаміки системи педагогічного забезпечення якості освіти у ВНЗ є те, що ця динаміка є результатом динаміки та ефективної діяльності керівників ВНЗ, викладачів, факультетів, кафедр, відділів” [426, с. 236]. Але все ж таки провідну роль у створенні системи педагогічного забезпечення якості навчального процесу науковець відводить професорсько-викладацькому складу. Роль управлінців, на його погляд, полягає в координації та створенні правової основи системи педагогічного забезпечення.

Інший відомий російський дослідник А. Пульбере, який займається проблемами моніторингу якості професійної освіти, називає керівництво вищого навчального закладу, факультетів, кафедри тими суб'єктами управління якістю, які визначають та відповідають за якість підготовки фахівців, якість науково-педагогічних кадрів, умови забезпечення якості підготовки студентів, якість та рівень наявних

навчальних програм, якість державного освітнього стандарту [313]. Між тим важливими суб'єктами моніторингу якості, з погляду науковця, стають випускники та студенти ВНЗ. Ми вважаємо, що такий підхід до моніторингу якості навчального процесу звужує виявлення недоліків та переваг, різноманітних чинників, які впливають на якість навчального процесу.

Український дослідник В. Стельмашенко, виходячи з теоретичних засад управління, зазначає, що неможливо із системи управління якістю підготовки фахівців виключити управлінців різного рівня [369]. Однак при цьому роль управлінців полягає саме в керуванні, яке є процесом упорядкування, опрацювання інформації, важливої для прийняття рішень відносно функціонування системи управління якістю підготовки фахівців. Отже, не розглядаючи проблеми моніторингу якості навчального процесу, В. Стельмашенко визнає необхідність дослідження діяльності організаційно-управлінської ланки як провідного суб'єкта збору, аналізу, інтерпретації та поширення інформації, що впливає на прийняття рішень з коригування навчального процесу.

Більш ґрунтовно роль управлінського складу в забезпеченні якості освітньої діяльності ВНЗ досліджено в працях Л. Білого [47], Л. Васильєвої [67], М. Чандри [422]. Науковці визнають необхідність здійснювати різнобічне оцінювання діяльності управлінців засобами моніторингу з метою виявлення вузьких місць в управлінні якістю навчального процесу ВНЗ.

Проведений аналіз підходів науковців до ролі організаційно-управлінської структури в управлінні якістю навчального процесу ВНЗ дозволяє визнати необхідність установаження сутності моніторингу якості організації навчального процесу ВНЗ [141].

Як ми вже зазначали, досягнення якості навчального процесу є основним завданням усіх суб'єктів управлінської структури. Ця структура в різних вищих навчальних закладах може мати певні відмінності. Тому визначимо її основні складники.

Відповідно до Закону „Про вищу освіту” вищим управлінським органом вищого навчального закладу є його Вчена рада. Саме Вчена рада визначає стратегію розвитку ВНЗ та його навчального процесу, здійснює остаточний контроль стану й результатів упроваджен-

ня різних управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості освіти, координацію роботи інститутів, факультетів, кафедр, викладачів щодо ефективності та інноваційності професійної підготовки студентів.

Наступним елементом управлінської структури є ректорат ВНЗ, який здійснює планування, організацію та поточний контроль стану навчального процесу та рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, створює структури забезпечення якості навчання, координує роботу інститутів, факультетів, деканатів, кафедр та суспільних формувань ВНЗ.

Інститути / факультети, їх учені ради та деканати здійснюють планування, організацію, контроль перебігу та стану навчального процесу, координують роботу кафедр та суспільних організацій інститутів / факультетів у межах реалізації навчальних планів та програм, за якими здійснюється підготовка фахівців.

Кафедра є провідною ланкою в забезпеченні якості змісту навчання та процесу підготовки фахівців. Навчально-методична та наукова діяльність кафедр здійснюється в одній або кількох галузях знань і підпорядкована головній меті – якісної підготовки висококваліфікованих фахівців. Фактично вся діяльність підрозділів, що входять до складу управлінської структури, спрямована на забезпечення якісних умов та можливостей ефективної роботи кафедр.

Навчально-методичні ради та комісії всіх рівнів забезпечують планування та покращення якості навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності. Навчально-методичні комісії та ради – це постійно діючі органи, які розробляють механізм реалізації основних напрямів освітньої діяльності ВНЗ з управління навчальним процесом та навчально-методичної роботи інститутів / факультетів.

До завдань навчально-методичних комісій та рад входить:

1. Розробка кваліфікаційних вимог за спеціальностями та моделями фахівців за профілями підготовки.
2. Удосконалення навчальних планів підготовки, узгодження навчальних планів та програм для денної та заочної форми навчання; узгодження календарних планів аудиторних та позааудиторних занять.
3. Організація та координація методичної роботи кафедр та структурних підрозділів.

4. Контроль термінів та якості підготовки й друку підручників та навчально-методичних видань.

5. Аналіз роботи викладачів, вивчення та поширення передового педагогічного досвіду; вироблення рекомендацій щодо організації навчального процесу й самостійної роботи студентів; вивчення бюджету часу викладачів та студентів.

6. Аналіз забезпечення дисциплін навчального плану навчальними посібниками, інструктивно-методичними матеріалами, технічними засобами навчання.

7. Забезпечення вдосконалення педагогічної майстерності викладачів, підвищення якості всіх видів занять, стимулювання організації та проведення експериментальної науково-методичної роботи з використання в навчальному процесі нових прогресивних форм і методів навчання, організація самостійної роботи студентів, контролю знань тощо.

8. Участь в атестації кафедр, організації й проведенні опитування студентів щодо якості викладацької роботи.

9. Участь в організації й проведенні науково-практичних конференцій.

Навчальний / навчально-методичний відділ здійснює планування й контроль виконання навчального навантаження професорсько-викладацького складу; контролює виконання інститутами та факультетами вимог державного освітнього стандарту в частині організації проведення занять, виконання нормативних документів, наказів ректора, розпоряджень проректора з навчально-методичної або науково-педагогічної роботи; здійснює координацію й контроль організації навчального процесу й навчально-методичної роботи інститутів та факультетів; сприяє впровадженню в навчальний процес сучасних технологій навчання.

До організаційно-управлінської структури ВНЗ можуть входити відділи системи менеджменту якості, які забезпечують розвиток та вдосконалення систем управління якістю освітньої діяльності вищого навчального закладу. До завдань таких відділів можуть входити:

1. Розробка й оновлення нормативно-правової бази для чіткої та послідовної організації робіт з удосконалення забезпечення всіх під процесів навчального процесу ВНЗ.

2. Контроль відповідності навчального процесу та його компонентів вимогам державного освітнього стандарту, нормативно-правовим документам різного рівня, що регламентують освітню діяльність та навчальний процес.

3. Проведення заходів, спрямованих на контроль нормативно-правового, науково-методичного, навчально-методичного, інформаційно-програмного, критеріально-оцінного, матеріально-технічного забезпечення якості навчального процесу.

4. Постійне отримання даних та інформації про стан і розвиток освітньої діяльності у ВНЗ, якість підготовки фахівців, здійснення систематичного порівняльного аналізу й оцінки всіх чинників, що впливають на навчальний процес.

5. Виявлення невідповідності ходу процесів, підготовки пропозицій щодо їх усунення, розробка програм удосконалення процесів, інформування вищого керівництва.

6. Складання комплексної характеристики під процесів навчального процесу вищого навчального закладу.

7. Вивчення потреб викладачів з проблем організації та забезпечення навчального процесу та освітньої діяльності.

8. Організація й контроль підготовки персоналу з питань якості.

9. Розробка планів конкретних заходів і напрямів діяльності, спрямованих на ефективну реалізацію забезпечення якості усіх підпроцесів навчального процесу ВНЗ.

У процесі діяльності названих структурних підрозділів у першу чергу вирішується завдання підготовки фахівців, які б відповідали за своїми професійними та особистісними якостями вимогам Державного освітнього стандарту, запитам ринку праці, потребам особистості студента та вимогам викладачів, тобто відповідали компетентнісній моделі випускника вищого навчального закладу. Усе це досягається завдяки чіткої якісної діяльності та взаємодії всіх суб'єктів організаційно-управлінської структури та кожного з них окремо.

Говорячи про важливість ефективної взаємодії суб'єктів організаційно-управлінської структури, необхідно згадати про особистість заступників директорів / деканів з навчальної роботи інститутів та факультетів. Довгий час, особливо в часи радянської влади, ця по-

сада була суто технічна, оскільки фахівці, які її обіймали, займались відстеженням стану підготовки студентів, зміст якої був стабільним, а також дотриманням усіх нормативних процедур здійснення навчального процесу. Не висувались і певні вимоги щодо якості професійної підготовки заступників директорів / деканів з навчальної роботи, наявності наукового ступеня та вченого звання. Навіть і сьогодні в переліку кваліфікацій працівників вищих навчальних закладів посада заступника з навчальної роботи не належить до науково-педагогічних, що знижує її престижність та вагомість в очах і самих заступників, і більшості суб'єктів організаційно-управлінської структури.

Разом з тим складність сучасного навчального процесу, значний рівень автономності структурних підрозділів вищих навчальних закладів, постійні зміни, що відбуваються в змісті навчання та організації навчального процесу, відкриття нових спеціальностей, зростання тенденцій до поєднання навчального процесу з науково-дослідним та виробничим процесами потребують від заступників з навчальної роботи глибокого розуміння специфіки підготовки кожної спеціальності та напряду, необхідності формування такого змісту варіативної частини навчання, яка б забезпечила підготовку компетентного фахівця, володіння навичками організації та управління діяльністю у вищих навчальних закладах, значним рівнем власної педагогічної майстерності та іншими характеристиками й якостями, що відбивають специфіку роботи з управління навчальним процесом.

Саме заступник з навчальної роботи забезпечує ефективну взаємодію між суб'єктами організаційно-управлінської структури, викладачами та студентами. Від нього, його позиції залежить удосконалення навчального процесу, запровадження різних управлінських рішень щодо підвищення його якості, створення сприятливих умов викладацької та навчально-пізнавальної діяльності, урахування певних особистих якостей викладачів при реалізації в навчальному процесі їхнього навантаження та особистих якостей студентів при організації індивідуального плану їх навчання та вибору форм і методів коригування отриманих студентами результатів навчання. Заступник директора більш швидко відчуває недоліки матеріально-техні-

чного та навчально-методичного забезпечення, неадекватність обраних форм, методів і засобів поточного, підсумкового та державного контролю.

До завдань управлінської діяльності заступника директора / декана з навчальної роботи належить:

1. Організація навчального процесу та здійснення контролю за ним.
2. Складання робочих навчальних планів зі спеціальності свого структурного підрозділу за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями, їх узгодження.
3. Корекція та розробка нових навчальних планів.
4. Підготовка документів для проведення державних іспитів.
5. Узгодження діяльності щодо організації навчального процесу зі спеціальностей свого структурного підрозділу між кафедрами та іншими підрозділами вищого навчального закладу.
6. Облік успішності студентів, підготовка статистичної звітності.
7. Участь в атестації та акредитації спеціальностей, підготовка матеріалів до ліцензування.
8. Виконання обов'язків директора / декана під час його відсутності.

Крім того, заступники з навчальної роботи організують та беруть безпосередню участь у реалізації не тільки рішень Вченої ради та ректорату, а й значної кількості завдань навчально-методичних рад, навчальних відділів та відділів з менеджменту якості стосовно функціонування навчального процесу. Означене вказує на необхідність їх активного залучення до моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу.

Як ми бачимо, кожен із суб'єктів організаційно-управлінської структури в межах своїх повноважень забезпечує функціонування навчального процесу загалом та окремих його складників. Але вся їхня діяльність з управління навчальним процесом відбувається за алгоритмом – планування – організація – контроль – корекція.

Планування навчального процесу відбивається на якості планово-програмного компонента навчального процесу. У нашому дослідженні вже були визначені характеристики якості всіх компонентів / підпроцесів навчального процесу ВНЗ, зокрема й планово-програмного.

Відповідно до наданих характеристик якості моніторинг планово-програмного компонента повинен здійснюватися, перш за все, відносно навчальних планів. Ліцензування та акредитація спеціальностей, підготовку яких здійснює ВНЗ, передбачає відповідність навчальних планів вимогам державного та галузевого освітніх стандартів, тобто освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі підготовки (ОПП) фахівців. Не будемо зупинятися на сутності державного та галузевого стандартів, а також їхніх складників ОКХ та ОПП, оскільки цей аспект організації навчального процесу ретельно викладено в чисельних працях, зокрема Я. Болюбаши, І. Булах, І. Вакарчука, К. Левківського, М. Мруги, С. Ніколаєнка, М. Степка, Ю. Сухарникова, Г. Цехмістрової та ін.

Відповідно до вимог стандартів навчальні плани повинні містити інформацію щодо частки теоретичного та практичного навчання, кількості тижнів цього навчання в кожному з навчальних років, розподілу дисциплін за циклами соціально-гуманітарної, природничо-наукової та професійної підготовки, а також відношення дисциплін до нормативної або вибіркової частин кожного з циклу навчального плану, обсягів аудиторної та самостійної роботи, сумарного потижневого навчального навантаження, кількості іспитів та заліків за семестр, форм та термінів державної атестації. Додатково можна отримати інформацію щодо викладання кожної з дисциплін певними кафедрами вищого навчального закладу, дотримання галузевих стандартів відповідно до викладання та обсягів нормативних дисциплін, а також наявності структурно-логічних зв'язків між дисциплінами навчального плану.

Входження України до Болонського процесу поступово призвело до суттєвих змін у формуванні навчальних планів. Спочатку в окремих ВНЗ України, а потім в усіх вишах навчальні плани були приведені відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Перш за все, це стосується перекладу обсягів теоретичної та практичної підготовки в кредитні одиниці. За останніми рекомендаціями Міністерства освіти та науки [236] обсяг одного кредиту складає 36 академічних годин. Ці години відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня розподіляються таким чином:

- для ОКР „бакалавр” один кредит передбачає 16 академічних годин аудиторних занять та 20 годин самостійної роботи;
- для ОКР „спеціаліст” – 14 академічних годин аудиторної роботи та 22 години самостійної;
- для ОКР „магістр” – 10 академічних годин аудиторної роботи та 26 самостійної.

Крім того, рекомендовано [402] розподіл навчального часу в кредитах ECTS для фізико-математичних, природничих, технічних, соціально-економічних та гуманітарних напрямів, який ми подаємо в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл навчального часу для різних напрямів підготовки

Цикл підготовки	Обсяг навчального часу за напрямами підготовки, кредитів ECTS	
	Фізико-математичний, природничий та технічний напрями	Гуманітарний та соціально-економічний напрями
Цикл соціально-гуманітарної підготовки	24	36
Цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	60	36
Цикл професійної та практичної підготовки	156	168

У нормативних документах також визначено співвідношення між нормативною та вибірковою частинами змісту освіти (50 : 50); мінімальний обсяг практичної підготовки (9 кредитів ECTS); форму підсумкового контролю з нормативних дисциплін циклів підготовки (іспит); сумарний обсяг базових галузевих дисциплін (до 48 кредитів), який повинен бути однаковим для всіх напрямів підготовки відповідної галузі знань і складатися з дисциплін обсягом не менш 5 кредитів ECTS; максимальне потижневе аудиторне навантаження (для бакалаврів – до 30 годин, для спеціалістів – до 24 годин, для магістрів – до 18 годин) [236; 309]. Останнє дає можливість здійснювати планування графіка навчального процесу та розкладу навчальних занять, що також підлягає моніторингу планово-програмного компонента навчального процесу.

Крім того, на підставі результатів широкого громадського обговорення питань гуманітарної підготовки встановлено перелік нормативних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів усіх напрямів та їх обсяги, а саме:

- Українська мова (за професійним спрямуванням) – 3 кредити ECTS;

- Історія України – 3 кредити ECTS;

- Історія української культури – 2 кредити ECTS;

- Іноземна мова (за професійним спрямуванням) – 3 кредити ECTS;

- Філософія – 3 кредити ECTS [308].

У наказі МОН України від 09.07.2009 р. № 642 визначено мінімальні обсяги вибіркових дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (2 кредити ECTS), а також порядок організації процесу вільного вибору студентами вибіркових дисциплін та здійснення його методичного супроводу.

Нормативними документами окреслено трансфер кредитів, рекомендовано шкалу оцінювань знань, порядок повторного вивчення дисциплін та необхідність систематичного моніторингу накопичувальної бальної шкали успішності студентів [236].

Отже, моніторинг якості планово-програмного компонента передбачає збір, систематизацію та аналіз інформації стосовно якості формування навчальних планів щодо всіх його елементів, побудови графіка навчального процесу, складання розкладу занять та наявності навчальних програм з усіх дисциплін та видів практичної підготовки студентів.

Наступним кроком моніторингу є дослідження умов організації навчального процесу, яке, на нашу думку, повинно починатися з установами наявності внутрішніх документів організаційно-правового забезпечення навчального процесу. До складу таких документів повинні входити положення про організацію навчального процесу конкретного ВНЗ, ліквідацію академічної заборгованості, особливості навчання в магістратурі тощо.

Крім того, необхідно вивчати якість професорсько-викладацького складу, відповідність кваліфікації викладачів наданому їм навчальному навантаженню. Навчальне навантаження викладачів

потребує дослідження з дотримання співвідношення між аудиторним та позааудиторним навантаженням відповідно до зайнятих викладачами посад, наукового рівня та звання. Це співвідношення загалом визначено Законом України „Про вищу освіту”, методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки щодо розрахунку навчального навантаження, а також регламентується внутрішніми нормативними документами – положенням про щорічний розрахунок навчального навантаження у ВНЗ.

Саме ж навчальне навантаження розраховується кафедрами відповідно до встановлених нормативів за кожним з видів навчальної діяльності: проведення лекцій, практичних занять, контрольних заходів, керування курсовими, дипломними, магістерськими роботами та проектами, науково-дослідною роботою студентів, керівництва навчальних та виробничих практик тощо. Відповідальність за правильність розрахунку навчального навантаження несе завідувач кафедри. Оскільки навчальне навантаження покладене в основу визначення ставок викладачів, то контроль цього розрахунку ведеться заступниками директорів / деканів з навчальної роботи, представниками навчальних відділів та відділів з менеджменту якості.

Також моніторинг якості організаційного складника навчального процесу вимагає визначення рівня задоволення всіх суб'єктів навчального процесу створенням умов для проведення різних видів навчальних занять: наявністю відповідно обладнаних аудиторій та їх достатністю, наявністю бібліотечного та навчально-методичного фонду, рівнем комп'ютеризації навчального процесу. Крім того, моніторингу підлягає організація поточної, підсумкової та державної атестації, а також позааудиторної взаємодії студентів та викладачів.

Діяльність організаційно-управлінської структури ВНЗ має бути спрямована на відстеження наявності, повноти та рівня сучасності різноманітних джерел інформації для нормативного та поглибленого оволодіння студентами навчального матеріалу, особливо інформаційних технологій та наочних навчальних матеріалів, приладів, обладнання. Означене становитиме сутність моніторингу якості інформаційного складника навчального процесу.

Моніторинг якості організації управліннями комунікативного

підпроцесу полягає в установленні рівня застосування сучасних педагогічних технологій та методів навчання, вивчення та поширення серед викладачів різних підрозділів ВНЗ передового досвіду педагогічної діяльності. Дослідження індивідуальних особливостей студентів та формування психологічного клімату в студентській групі для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності безпосередньо не входить до компетентності організаційно-управлінської ланки. Проте у вищих навчальних закладах можуть створюватись структури, які допомагають студентам та викладачам вирішувати питання індивідуального розвитку, подолання адаптаційних проблем та розв'язання конфліктних ситуацій.

Значну увагу при проведенні моніторингу якості організації навчального процесу слід приділяти рівню якості його навчально-методичного компонента. Заступники директорів / деканів, представники навчального відділу, відділу менеджменту якості повинні систематично відстежувати стан навчально-методичних комплексів (НМК) по кожній з дисциплін навчальних планів підготовки фахівців. У нормативних документах ВНЗ склад цих комплексів, зазвичай, детально визначено й передбачає наявність робочої програми з дисципліни, скорочений конспект лекцій, плани семінарських, практичних та лабораторних занять, завдання із самостійної роботи та методичні рекомендації щодо її виконання, питання та завдання до поточного та підсумкового контролю, рекомендовану літературу та інші елементи НМК.

Особливу увагу при проведенні моніторингу якості навчально-методичного підпроцесу навчального процесу ВНЗ потрібно приділяти ґрунтовності навчально-методичного забезпечення курсових робіт та проєктів, навчальної та виробничої практик, комплексних іспитів з фаху, дипломних та магістерських робіт і проєктів.

При дослідженні діяльності управлінців щодо забезпечення якості планово-програмного, організаційного та навчально-методичного компонентів навчального процесу виявляються окремі аспекти практичної (виробничої) підготовки студентів. Це стосується обсягів і видів практичних аудиторних занять у межах навчального закладу; обсягів, спрямованості та змістовного наповнення навчальних і виробничих практик. Моніторинг якості виробничого компонента на-

вчального процесу також визначає ці аспекти реалізації навчального процесу. Утім, додатковому дослідженню підлягає рівень забезпечення базами практик, відповідність реальних умов виробництва змісту практик, можливість керівників практик і методистів відстежувати та коригувати процес набуття студентами навичок практичної діяльності.

Оскільки за останній час однією з головних вимог якісної професійної підготовки є набуття студентами навичок дослідництва, що забезпечує їх можливість у подальшому самостійно вдосконалюватися та бути конкурентоспроможними в обраній сфері діяльності, то моніторинг якості організації управлінням науково-дослідного складника навчального процесу у ВНЗ передбачає оцінювання створених умов для впровадження дослідно-експериментальної роботи в процес оволодіння студентами знань, умінь і навичок з дисциплін навчального плану; а також наявності та дієвості системи заохочення студентів до участі в науково-дослідних, науково-технічних розробках та інноваційних програмах ВНЗ. Рівень упровадження науково-дослідної діяльності в навчальний процес також характеризується організацією заходів науково-інформаційного профілю (конференцій, днів науки, олімпіад, конкурсів, семінарів тощо) у межах вищого навчального закладу та сприяттям поширення результатів науково-дослідної діяльності студентів на регіональному, державному та міжнародному рівнях.

Ми вже звертали увагу на значний обсяг самостійної роботи в підготовці студентів. Відомо, що самостійності не можна навчити, проте необхідно створювати умови для оволодіння студентами навичок самостійної діяльності. Відносно діяльності організаційно-управлінської структури створення таких умов передбачає виявлення наявності завдань із самостійної роботи та методичних рекомендацій щодо їхнього виконання, ґрунтовності розробки цих завдань та рекомендації, чіткого порядку та термінів надання результатів самостійної діяльності викладачеві, а також системи їх оцінювання. Крім того, самостійна діяльність потребує організації умов для взаємодії студентів та викладачів, тобто графіків та місця проведення консультацій і захисту самостійної роботи.

Оскільки навчальний процес має, крім процесуального, ще й ре-

зультативний бік, то моніторинг якості організації навчального процесу повинен досліджувати й контрольний-оцінний компонент навчального процесу. Діяльність управлінців у зв'язку з цим буде оцінюватись відносно створення уніфікованої системи оцінювання результатів усіх видів навчально-пізнавальної діяльності студентів, системи морального й матеріального стимулювання успішної навчально-пізнавальної діяльності студентів, реалізації в навчальному процесі всіх передбачених навчальним планом та навчальними програмами форм контролю, розробки системи оцінювання результатів професійної підготовки студентів під час державної атестації та відповідності форм її проведення вимогам галузевих стандартів.

Отже, моніторинг якості організації навчального процесу передбачає дослідження результатів діяльності суб'єктів організаційно-управлінської структури, до складу якої входять Вчена рада, ректорат, директорати / деканати, навчально-методичні ради та комісії ВНЗ, навчальні / навчально-методичні відділи, відділи менеджменту якості. Збір, систематизація та аналіз отриманих даних буде стосуватися:

- якості формування навчальних планів професійної підготовки за всіма спеціальностями, розробки та реалізації графіка навчального процесу, логічності та відповідності розробки розкладу занять вимогам та нормативам;

- рівня забезпечення навчального процесу відповідними нормативними положеннями, що регламентують діяльність усіх його суб'єктів, аудиторним фондом, якості та відповідності його оснащення, а також рівня комп'ютеризації навчального процесу;

- якості професорсько-викладацького складу та відповідності наданого кожному викладачеві навчального навантаження його педагогічному досвіду, зайнятій посаді, науковому ступеню та вченому званню;

- рівня застосування активних методів навчання та сучасних педагогічних технологій для повноцінного розвитку професійних і особистісних якостей у майбутніх фахівців;

- наявності, повноти та якості створених викладачами навчально-методичних комплексів за всіма дисциплінами та видами навчально-пізнавальної діяльності студентів, рівня забезпечення іншими

джерелами навчальної, методичної та наукової інформації, її доступності викладачам і студентам;

- рівень упровадження в навчальний процес науково-дослідної роботи та задоволення студентів і викладачів результатами цієї діяльності;

- рівень забезпечення практичної підготовки студентів, створення дієвої системи баз практик та їх відповідності майбутній професійній діяльності випускників;

- рівня навчально-методичного та організаційного забезпечення самостійної роботи студентів, системи та порядку оцінювання її результатів;

- наявність та всебічність системи оцінювання навчальних досягнень студентів та стимулювання її успішності, стан відображення в навчальному процесі всіх форм і видів контролю [141].

Означені аспекти безпосередньо пов'язані з діяльністю викладачів, її регламентацією та спрямуванням, що викликає необхідність визначити сутність моніторингу діяльності викладачів з управління якістю навчального процесу.

Одним з провідних аспектів управління якістю навчального процесу ВНЗ є якість діяльності викладачів. Ця діяльність, з одного боку, повинна створювати на засадах демократичного характеру управління освітньою діяльністю оптимальні умови для отримання студентами вищої освіти відповідно до їхніх схильностей та потреб, з іншого, – має відбуватися в умовах вільного викладення та поширення науково обґрунтованих знань і свободи творчої діяльності викладачів.

Діяльність професорсько-викладацьких кадрів у навчальному процесу багатобічна й не обмежується тільки самим процесом викладання. Значний обсяг роботи викладачів відведено плануванню, навчально-методичній роботі, інформаційному забезпеченню навчання, комунікативній взаємодії зі студентами, викладачами та керівництвом, підвищенню науково-педагогічної кваліфікації, науково-дослідній роботі тощо.

Діяльність кожного окремого викладача періодично оцінюється членами кафедри, директорами / деканами, ректоратом та Вченою радою на підставі письмових звітів викладачів про результати своєї

роботи, які затверджуються на засіданні кафедри й підписуються завідувачем кафедри.

Досліджуючи проблеми моніторингу якості діяльності викладачів, ми підтримуємо думку О. Островерх, що проблема всебічного оцінювання діяльності викладачів пов'язана з відсутністю в Україні технологій та методик моніторингових досліджень у галузі оцінювання якості вищої освіти [277, с. 95]. На підставі адаптованих В. Матюхіним американських моделей оцінювання діяльності викладачів цією дослідницею запропоновано інший варіант визначення усередненого рейтингу діяльності професорсько-викладацького складу. Цей варіант передбачає розподіл діяльності викладачів за чотири функціонально згорнутими напрямками: навчальна, науково-дослідна, громадська та виховна робота. Усі види діяльності та їхні окремі елементи оцінюються певною кількістю балів відповідно до витраченого робочого часу викладача. Виважений усереднений рейтинг визначається шляхом множення суми балів з кожного виду діяльності на її відсотковий зміст у структурі загальної діяльності, додавання всіх отриманих результатів і розподілу цієї суми на 100 [Там само, с. 104].

На думку О. Островерх, обрана методика дозволяє зорієнтувати викладачів згідно з їхніми посадовими обов'язками й функціями на вирішення завдань навчального процесу, створює умови для аналізу та самоаналізу кожним з викладачів своєї діяльності. Проте підхід, викладений О. Островерх у дисертаційній роботі, несе в собі значний рівень суб'єктивізму, хоча й містить певні аспекти, які заслуговують на увагу та використання в моніторингових дослідженнях. Разом з тим усереднений виважений рейтинг професорсько-викладацького складу, як і рейтинг на підставі щорічних звітів, хоча й несуть інформацію про різні аспекти діяльності викладачів, але не пов'язують її безпосередньо з управлінням викладачами якістю навчального процесу.

Досить цікавими щодо оцінювання якості діяльності викладачів є результати роботи іншої української дослідниці А. Денисенко, яка займається проблемами моніторингу виховної системи ВНЗ. Ученою здійснена багатобічна оцінка виховної діяльності викладачів, до якої віднесено дослідження:

планування викладачами цієї діяльності в межах загальної виховної концепції ВНЗ та з урахуванням специфіки професійної підготовки студентів, реалізацію цих планів у конкретних заходах та діях; наявність у викладачів спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних рис для здійснення виховної діяльності;

створення у ВНЗ матеріально-технічних, інформаційних, фінансових умов для функціонування виховної системи та можливість викладачів використати наявне забезпечення для ефективної виховної роботи;

створення викладачами позитивного емоційного фону спілкування зі студентами з метою залучення їх до різних видів виховної діяльності;

рівня самостійності викладачів у розв'язанні завдань виховної системи ВНЗ;

можливості здійснити аналіз та самоаналіз результатів виховної діяльності [105].

Підхід, який застосовано А. Денисенко з оцінювання діяльності викладачів із забезпечення функціонування виховного процесу, фактично побудований на процесному підході, що й дало можливість дослідниці здійснити моніторинг усіх аспектів виховної системи ВНЗ. Оскільки одним з провідних положень управління якістю навчального процесу ВНЗ та його моніторингу нами визначено процесний підхід, то при здійсненні моніторингу діяльності викладачів у навчальному процесі будемо орієнтуватися на результати та методику дослідження А. Денисенко.

Цікавим є досвід упровадження системи якості на факультеті психології та соціальної роботи Волгоградського державного педагогічного університету [316]. Навчальний процес тут не зводиться тільки до вивчення окремих дисциплін, а є системою, основні елементи якої стають об'єктами оцінювання. Діяльність викладачів у навчальному процесі оцінюється при цьому відносно навчального плану загалом та організації його реалізації; дисциплін навчального плану; підтримки якості; ресурсів та умов освітнього простору ВНЗ, їх використання в навчальному процесі, кваліфікації професорсько-викладацького складу та результатів підготовки студентів. Для подальшої інструменталізації процесу оцінювання встановлено важ-

ливі, з погляду управління якістю навчального процесу, характеристики об'єктів оцінювання, що уможлиблює дослідження різних аспектів навчального процесу ВНЗ та діяльності окремих його суб'єктів.

Такий же аспектний підхід до оцінювання діяльності викладачів із забезпечення якості навчального процесу зроблено в Російському університеті дружби народів (РУДН) [395]. При цьому до викладача висуваються загальні та професійні вимоги, вимоги до його роботи в аудиторії, вимоги до методичної та наукової роботи викладача. Ці вимоги трактуються досить широко. Так, наприклад, методична діяльність викладача передбачає не тільки створення навчально-методичного забезпечення дисциплін, а й активну участь викладача в набутті студентами навичок практичної (виробничої) діяльності, високий рівень використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій та інших джерел інформації, організацію самостійної діяльності студентів.

У межах трьох напрямів – навчальної, методичної та наукової – відбувається оцінювання діяльності викладача в Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут” [242]. Як і в попередніх прикладах, якісні характеристики роботи викладача виходять за межі названих видів діяльності. Найбільш цінним у підході, який застосовано в НТУУ „КПІ” до оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу, є пов'язування більшості характеристик цієї діяльності з навчальним процесом.

Більш ґрунтовно об'єкти моніторингу діяльності викладачів визначені Г. Цехмістровою та Н. Фоменко [421]. Дослідниці пропонують здійснювати моніторинг участі викладачів в організації, плануванні навчального процесу, його навчально-методичному забезпеченні, оформленні відповідної навчальної документації, якості викладання навчальних дисциплін, проведенні контролю результатів навчальної діяльності студентів, організації та проведенні всіх видів практик, використанні в навчальному процесі інформаційних технологій, наукової роботи викладачів та підвищення ними власної кваліфікації.

Проведений аналіз свідчить про розмаїття підходів науковців та наявної практики проведення моніторингу діяльності викладачів у

навчальному процесі та забезпеченні його якості. Об'єднувальним чинником цих підходів є те, що дослідження якості діяльності викладачів відбувається або в контексті оцінки управління якістю всієї освітньої діяльності ВНЗ, або результативності навчального процесу та якості навчальних досягнень студентів. При цьому дослідники намагаються визначити максимальну кількість об'єктів моніторингу діяльності викладачів, виходячи з багатобічності цієї діяльності та бачення навчального процесу як системи різних елементів. Такий підхід до здійснення моніторингу діяльності викладачів із забезпечення якості навчального процесу відповідає й основним положенням нашої дослідної роботи. Тому, як і у випадку із визначенням сутності моніторингу якості організації навчального процесу ВНЗ, моніторинг діяльності викладачів із забезпечення якості навчального процесу ми будемо досліджувати відносно кожного з компонентів навчального процесу [139].

Важливими характеристиками діяльності викладачів у забезпеченні якості навчального процесу є її планування. Це планування здійснюється в межах педагогічного навантаження та різних видів діяльності викладача. Зміст навчального плану знаходить своє відображення в індивідуальних планах роботи викладача, які розглядаються та затверджуються на засіданнях кафедр ВНЗ на початку навчального року. Крім того, якісне забезпечення викладачами реалізації планово-програмного компонента навчального процесу відбувається за рахунок розробки робочих програм по кожній з дисциплін навчального навантаження та відображення в них основних характеристик, особливостей, умов оволодіння студентами навчальним матеріалом.

Управління викладачами планово-програмним компонентом навчального процесу відбувається також за рахунок забезпечення варіативної частини професійної підготовки майбутніх фахівців. Дисципліни різних циклів підготовки, які передбачені навчальним планом як вибіркові, обираються студентами внаслідок попереднього інформування про зміст запропонованих дисциплін, їх роль у формуванні окремих компетентностей майбутнього фахівця та значення в професійній діяльності. Саме діяльність викладачів у процесі вибору дисциплін впливає на формування робочих планів підготовки

фахівців на наступний рік та структури навчального навантаження кафедр.

Крім того, досвід підготовки студентів може спонукати викладача до формування пропозицій щодо внесення коректив у навчальні плани та графіки навчального процесу. Такі пропозиції стосуються термінів проведення практик, виконання студентами курсових робіт та проектів, зміни структурно-логічної схеми викладання окремих предметів, формування переліку дисциплін за вибором. Ці пропозиції, безперечно, потребують обґрунтування та затвердження методичними комісіями, Вченими радами структурних підрозділів ВНЗ та Вченою радою вищого навчального закладу.

Здійснення організаційної діяльності викладачів у навчальному процесі пов'язано з проведенням усіх установлених навчальним навантаженням видів занять та контрольньо-оцінних процедур відповідно до графіка навчального процесу та розкладу занять. Важливим для управління викладачами якості навчального процесу є формування та реалізація структури навчальних занять, ведення журналів занять, карток індивідуальних планів студентів, необхідної облікової документації. Крім того, одним з аспектів організаційної діяльності викладачів у навчальному процесі ВНЗ є доведення до студентів умов та вимог якісного оволодіння знаннями, уміннями й навичками з конкретної дисципліни, термінів модульного та підсумкового контролю, наявності та можливості ознайомлення з комплексом навчально-методичних матеріалів з дисципліни, порядком позааудиторного спілкування з викладачем.

Організація навчального процесу потребує певного рівня якості професорсько-викладацького складу. У цьому контексті діяльність кожного з викладачів повинна бути спрямована на підвищення своєї кваліфікації завдяки навчанню в аспірантурі, докторантурі, навчанню на різних курсах підвищення кваліфікації, підготовки публікації, захисту дисертацій, вивчення досвіду діяльності інших викладачів.

Важливою умовою управління якістю навчального процесу ВНЗ є інформаційне та навчально-методичне забезпечення. Від цього залежить ефективність роботи викладача, а також бажання та можливість студента отримати необхідні знання й навички. При цьому інформаційний складник навчального процесу відображає два ас-

пекти діяльності викладача. По-перше, це формування навчального матеріалу дисциплін, у якому надана інформація повинна відповідати останнім досягненням науки, техніки, культури, мистецтва та розвитку суспільних відносин; урахувати індивідуально-психологічні властивості студентів; забезпечувати фундаментальність професійної освіти та спадковість наданих знань. При цьому важливо, щоб навчальна інформація підтверджувалась за рахунок застосування різноманітних наочних матеріалів, приладів, обладнання для візуалізації знань. Другий аспект пов'язаний із застосуванням викладачем у навчальному процесі інформаційних технологій, що дозволяє підвищити якість професійної підготовки студентів та сформувати в них універсальний світогляд. Навчальний процес з використанням сучасних інформаційних технологій орієнтований на розвиток творчих здібностей студентів, набуття навичок неперервної самоосвіти. При цьому застосування інформаційних технологій вимагає від викладача постійного розвитку власних знань та вмінь, наявності навичок особливого підбору та подання інформації.

Ця двобічність інформаційної діяльності викладачів створює підґрунтя для формування всіх складників навчально-методичного забезпечення. З погляду моніторингу діяльності викладачів, перш за все, нас буде цікавити наявність навчально-методичних комплексів (НМК) за всіма дисциплінами. Далі оцінюється якісь формування НМК: конспектів лекцій, планів семінарських та практичних занять, лабораторних робіт, практичних завдань для аудиторної роботи студентів, питань до контрольних робіт, тестових завдань, переліку рекомендованої літератури та інше. Якість навчально-методичної діяльності викладачів полягає в підготовці, друці або створенні електронної версії підручників, навчальних посібників, методичних указівок, інших методичних рекомендацій, які використовуються при викладанні дисциплін.

Оскільки модель сучасного випускника ВНЗ ґрунтується на компетентнісному підході, то важливим складником навчально-методичної роботи викладачів буде створення методичного забезпечення курсових робіт та проектів, а також матеріалів до державної атестації студентів (комплексних іспитів з фаху, дипломних та магістерських робіт і проектів). Таке навчально-методичне забезпечення

потрібно досліджувати з погляду ґрунтовності розробки, відповідності сучасним вимогам сфери майбутньої професійної діяльності студентів, усебічності оцінки набутих студентами знань, умінь і навичок та готовності їх практичного застосування.

Високий рівень інформаційного та навчально-методичного забезпечення, якісна організація викладачем навчального процесу є важливими, але не головними аспектами їхньої діяльності з управління навчальним процесом. Нагадаємо, що навчальний процес – це поєднання процесу учіння з процесом викладання, цілеспрямована свідома взаємодія студента та викладача. Тільки ефективна взаємодія цих суб'єктів навчального процесу стає підґрунтям якісної підготовки фахівців. Спираючись на визначення Н. Волковою педагогічної комунікації як системи безпосередніх чи опосередкованих зв'язків і взаємодій викладача, що реалізуються за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації [78, с. 63], вважаємо необхідним моніторинг управління викладачами якістю комунікативного складника навчального процесу ВНЗ зосередити на дослідженні:

- відповідності форм і методів навчання, які застосовують викладачі для максимально повного оволодіння студентами професійно важливими знаннями, вміннями та навичками з дисциплін;
- рівня застосування в навчальному процесі активних методів навчання та сучасних педагогічних технологій;
- урахування індивідуально-психологічних властивостей студентів для організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності;
- ступеня створення викладачами атмосфери заохочування та підвищення мотивації студентів до оволодіння знаннями з дисципліни та майбутньої професійної діяльності.

Ми вже вказували на важливість забезпечення в навчальному процесі формування такого складника компетентності майбутнього фахівця, як практична готовність до діяльності в обраній сфері. Виробничий елемент сучасного навчального процесу вже не обмежується тільки проведенням практичних та лабораторних занять і підготовкою наказів на проходження студентами різного виду практик.

Складні умови, у яких діють підприємства виробничої та невиробничої сфери, зокрема й вищі навчальні заклади, створюють певні

проблеми і знаходження баз практик, і отримання реальної практичної допомоги від фахівців підприємств та установ, які стають керівниками практик. Тому управління виробничим компонентом навчального процесу потребує від викладача максимально можливого формування в студентів під час навчальних занять професійних умінь і навичок.

Означене вказує викладачеві на необхідність:

- забезпечити практичне, професійне спрямування навчально-методичного забезпечення дисциплін;
- застосовувати на практичних та лабораторних заняттях при необхідності різні види інструментів, пристроїв, обладнання, демонструючи при цьому власне вміння ними користуватися;
- детально формувати зміст усіх видів практик з можливістю коригування завдань відповідно до обраних баз практик та створення інтегрованих програм практик, які забезпечують поетапне набуття досвіду професійної діяльності;
- здійснювати методичний супровід проходження практик студентами, демонструючи обізнаність у розв'язанні завдань практики відповідно до специфіки діяльності конкретного підприємства, закладу чи установи.

Саме ці аспекти й підлягають оцінюванню та аналізу під час моніторингу управління викладачами якістю навчального процесу ВНЗ. При цьому необхідно приділити увагу відповідності кваліфікації викладача для здійснення практичної підготовки студентів наданому навчальному навантаженню.

Науково-дослідна діяльність викладачів розглядається як один з важливих компонентів оцінювання рівня його кваліфікації. При цьому сама наявність науково-дослідної діяльності на кафедрах, науково-дослідних відділах, філіях науково-дослідних інститутів у ВНЗ стає стимулом для підвищення кваліфікації викладачів та залучення студентів до дослідно-експериментальної роботи. Підготовка фахівців фізико-математичного, природничого та технічного напрямів узагалі не може відбуватися без упровадження в навчальний процес науково-дослідної роботи. Але й якість підготовки фахівців гуманітарного та соціально-економічного напрямку потребують використання в навчальному процесі елементів дослідництва. Тому рівень

упровадження науково-дослідної роботи в навчальний процес буде відрізнятись відносно напряму підготовки фахівців, а його оцінювання повинно враховувати і кількість студентів, які беруть участь у фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях, і результати діяльності таких студентів, що оприлюднюються під час заходів науково-інформаційного профілю.

Функціонування науково-дослідного складника навчального процесу також залежить від рівня використання викладачем результатів дослідно-експериментальної роботи при викладанні дисциплін: формуванні змісту навчального матеріалу, завдань для аудиторної та позааудиторної роботи, тематики курсових, дипломних та магістерських робіт і проєктів. Цей аспект науково-дослідної роботи не завжди враховується при оцінці діяльності викладачів. Між тим він свідчить про інтенсивність та безперервність професійно-педагогічного зростання викладача, а також спрямованості його діяльності на залучення студентів до дослідно-експериментальної роботи.

Ефективне включення студентів у науково-дослідну роботу може відбуватися тільки на підставі оволодіння майбутніми фахівцями навичок самостійної діяльності. Переорієнтація навчальних планів на значний обсяг самостійної роботи потребує від викладача нових підходів до її організації та управління. Як зазначає П. Вишневський, самостійна робота з кожної дисципліни залежить від особистих якостей викладача, його ставлення до власної педагогічної діяльності, вимогливості й об'єктивності оцінки результатів навчання студентів [73, с. 125]. В умовах, коли навчальні заклади самостійно формують структуру й нормативи навчального навантаження та прагнуть до його загального зменшення з метою економії, це твердження стає досить актуальним.

Утім навчально-методичні комплекси з кожної дисципліни передбачають наявність завдань із самостійної роботи для аудиторної та позааудиторної діяльності студентів. Такі завдання бажано доповнювати методичними рекомендаціями та прикладами розв'язання окремих завдань. Оскільки самостійна робота має бути керованою, то викладачеві потрібно чітко визначити вимоги щодо її виконання та оформлення результатів, критерії оцінювання якості виконання кожного з видів завдань самостійної роботи. Також потре-

бує регламентації процес консультування студентів викладачами для її якісного виконання та здійснення поточного контролю самостійної діяльності студентів.

Обов'язковим компонентом навчального процесу та управління його якістю з боку викладачів є контроль результатів навчальної діяльності студентів. Давно відомий та не підлягає обговоренню той факт, що якість викладацької діяльності залежить від повноти й об'єктивності контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Для цього викладачеві необхідно задіяти в навчальному процесі різні форми й методи поточного та підсумкового контролю, вибір яких диктується специфікою навчальної дисципліни та майбутньої професійної діяльності.

Тому наступним аспектом, який підлягає моніторингу, є наявність та всебічність системи оцінювання якості навчально-пізнавальної діяльності студентів з кожної дисципліни навчального плану, яке враховуватиме аудиторну та позааудиторну роботу студентів (зокрема й самостійну), їхню участь у науково-дослідній роботі, якщо її напрями збігаються з предметом дисципліни.

Грунтовності потребує вибір форм і змісту такого важливого виду контролю результатів і якості професійної підготовки студентів, як державна атестація. Форми й зміст державної атестації часто регламентуються галузевими стандартами, але й містять варіативний компонент, який відображає специфіку майбутньої професійної діяльності та вимоги ринку праці. Державна атестація також вимагає розробки системи оцінювання результатів професійної підготовки студентів.

Підсумовуючи розгляд особливості діяльності викладачів з управління якістю навчальним процесом вищого навчального закладу та кожного з його компонентів, можна констатувати, що моніторинг діяльності викладачів з управління якістю навчального процесу ВНЗ буде спрямований нами на збір, систематизацію та аналіз даних про:

– якість формування робочих програм з кожної дисципліни навчального плану, змісту й програм вибіркових дисциплін, пропозицій щодо підвищення ефективності, логічності та відповідності сучасним вимогам ринку праці планів, програм та графіків професійної підготовки фахівців;

– рівень та якість реалізації отриманого викладачем навчального навантаження в межах наявного графіка навчального процесу та розкладу занять, а також організації підвищення власної кваліфікації;

– рівень відображення викладачем у навчальній інформації останніх досягнень суспільства в різних галузях науки, техніки та культури з використанням необхідного обладнання, пристроїв, різноманітних наочних матеріалів та інформаційних технологій;

– якість формування навчально-методичного забезпечення всіх аспектів професійної підготовки студентів, зокрема й створення різноманітної навчально-методичної літератури;

– рівень та якість використання викладачами в навчальному процесі активних методів навчання та сучасних педагогічних технологій;

– рівень забезпечення практико-професійної спрямованості завдань, занять та практик, наступності, інтегрованості та методичного підґрунтя їх виконання;

– рівень участі викладачів у науково-дослідній роботі кафедр, упровадження елементів дослідної діяльності в навчальний процес та залучення студентів до дослідно-експериментальної роботи;

– якість створення завдань для самостійної роботи студентів, її методичного забезпечення та системи оцінювання;

– якість розробки системи оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема й державної атестації [139, с. 34].

Названі напрями діяльності викладачів з управління якістю навчального процесу напряму впливатимуть на сутність та результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проте необхідно пам'ятати, що якість будь-якого процесу, а навчального процесу особливо, залежить від діяльності кожного з його суб'єктів. Найкраще навчально-методичне забезпечення, використання викладачем активних методів навчання, проведення занять у мультимедійних аудиторіях можуть не дати високих результатів підготовки студентів, оскільки самі студенти не мають відповідної мотивації до навчання, їхні індивідуальні властивості суперечать особливостям організації навчального процесу, у студентів слабо розвинуті навички організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності або

психологічний клімат у студентському товаристві не налаштовує на позитивне, результативне навчання. Тобто якість навчального процесу залежатиме й від сутності та спрямованості самоуправління студентами власною навчально-пізнавальною діяльністю.

Відповідно до цього необхідно виявити сутність моніторингу управління студентами якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

На сучасному етапі розвитку теорії управління якістю вищої освіти науковці переважно приділяють увагу визначенню показників та чинників, які відображають якість процесу формування особистості професіоналу. Як зазначає В. Андреев, ідеальна модель, до якої повинен прагнути кожен фахівець, – модель творчої саморозвиненої, самодостатньої та конкурентоспроможної особистості [11]. На думку В. Сластьоніна, системоутворювальними якостями такої особистості є автономність та незалежність, високий рівень моральної культури й громадянської позиції, здатність до самовизначення та самообмеження в поєднанні з високим рівнем творчого потенціалу та здорового практицизму [355, с. 14]. Зрозуміло, що за таких умов студент уже не може залишатися об'єктом навчання, а стає одним з активних його суб'єктів. У зв'язку з цим П. Підкасистий вважає, що готовність до здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентами є одним з основних критеріїв якості.

Безумовно, що в процесі управління якістю навчального процесу роль студентів не може бути рівнозначною ролі представників організаційно-управлінської ланки та викладачів. Утім навчальний процес, який здійснюється в інтересах професійного та особистісного розвитку студентів, не може функціонувати без певної участі останніх у його управлінні.

Оскільки нами визначено, що управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі має процесуальний та результативний боки, то при організації моніторингу управління студентами якістю навчального процесу саме вони й будуть підлягати оцінці.

Якщо результативний бік управління якістю навчального процесу знайшов широке та різнобічне висвітлення в працях [30; 47; 54; 67; 73; 90; 192; 199; 201; 208; 248; 277; 322; 333; 340; 342; 349; 416;

422; 423; 425; 426], то проблеми впливу студентів на різні складники навчального процесу досліджені недостатньо.

Між тим входження України до Болонського процесу призвели до необхідності внесення змін не тільки в процес планування навчального процесу представниками організаційно-управлінської ланки та викладачами, а також залучення до цього й студентів за рахунок формування ними власних (індивідуальних) планів підготовки [307]. У цих планах відображено вільний вибір студентами дисциплін вибіркового блоку, що певним чином вносить відмінності в їхній професійний та особистісний розвиток.

У своєму дослідженні Т. Кузнецова доводить, що ефективність навчального процесу безпосередньо залежить від розуміння студентами сутності державного (галузевого) освітнього стандарту, навчального плану підготовки за спеціальністю, навчальних програм, правил внутрішнього розпорядку, інших документів, які регламентують навчальний процес та навчальну діяльність студентів у вищому навчальному закладі [202]. Як уже було зазначено в першому розділі, якість навчального процесу у ВНЗ та його ефективність – це різні категорії, проте ефективність є важливим складником якості навчального процесу. Саме тому рівень знайомства студентів із змістом документів, що регламентують навчальний процес, впливатиме на його якість, як і безпосередня участь студентів у формуванні індивідуальних навчальних планів.

Позицію, окреслену Т. Кузнецовою, підтримують і розробники системи забезпечення якістю Волгоградського державного педагогічного університету [316]. Вони вважають, що студенти прямо чи побічно залучені до процесу формування навчального плану та організації його реалізації, навчальних дисциплін, освітнього простору ВНЗ, особистісного розвитку.

Представники Тобольського державного педагогічного інституту ім. Д. І. Менделєєва наголошують, що студенти впливають на якість викладання дисциплін та здатні „критично порівняти ступінь доступності матеріалу, манеру викладання лекційних та семінарських занять у різних категорій викладачів” [178]. Якщо думку студентів про якість викладання навчальних дисциплін поєднувати з результатами тематичного та підсумкового контролю знань студентів, то

можна виявити значну кількість чинників, які позитивно чи негативно впливатимуть на якість підготовки фахівців. Означене, з погляду науковців, створює підґрунтя для організації та проведення моніторингу якості професійних знань студентів.

Дослідження Н. Байдацької [30], Л. Коробович [192], Н. Круглової [199], І. Найдьонові [248], О. Островерх [277], О. Сергєєвої [340], М. Чандри [422] та ін. свідчать, що участь студентів у моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі створює підґрунтя для організації системи управління якістю навчального процесу та проведення суттєвих коригувань навчального процесу.

Так, дослідники проблем якості освітньої діяльності вищого навчального закладу із Далекосхідної державної соціально-гуманітарної академії вважають, що система моніторингу якості навчального процесу повинна розглядати студентів як експертів, активних суб'єктів управління якістю навчального процесу [94]. Вони здатні оцінити обсяг, якість та важливість наданого викладачами навчального матеріалу, власну продуктивність у навчальному процесі, розвиток самостійної активності, емоційний бік навчального процесу та задоволеність студентів своєю участю в навчальному процесі.

Лабораторією соціологічних досліджень, яку було створено в Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського „Харківський авіаційний інститут”, починаючи з 2002 року, проводився моніторинг якості освіти [243]. Науковці досліджували освітню діяльність студентів, якість методичного забезпечення навчального процесу, рівень задоволення студентів освітніми послугами тощо. Суб'єктами моніторингових дослідження стали студенти та викладачі НАУ „ХАІ”. Серед результатів моніторингу були такі, які вказували на пріоритет у студентів окремих форм проведення занять, використання в навчальному процесі інформаційних технологій, наочних матеріалів, активних методів навчання. Також підтверджено відоме твердження залежності успішності студентів, їхньої мотивації до навчання від особистості викладача, його педагогічної майстерності, кваліфікованості, змісту поданого навчального матеріалу, стилю спілкування. Крім того, виявлено, що умови вільного відвідування занять (одного з аспектів Болонської системи) нега-

тивно впливають на успішність студентів та певним чином дезорганізують самих викладачів.

Серед наявних досліджень є такі, які зводять роль студентів у моніторингу якості навчального процесу тільки до формування позитивних чи негативних відгуків про реалізацію навчального процесу та впливу на формування окремих розділів навчальних дисциплін [173]. Проте прихильників такої позиції стає все далі менше.

Наведення прикладів щодо підвищення ролі студентства в управлінні якістю навчального процесу та необхідності заняття ними позиції активних суб'єктів моніторингу управління якістю можна ще продовжувати. Проте наше завдання ми вбачаємо в узагальненні підходів науковців щодо сутності проведення моніторингу управління студентами якості навчального процесу [140].

Як і при визначенні сутності інших складників моніторингу якості навчального процесу, ми застосовуємо компонентний підхід.

Моніторинг управління студентами якістю планово-програмного підпроцесу навчального процесу ВНЗ необхідно здійснювати відповідно до встановлення можливості студентів здійснювати вільний вибір дисциплін вибіркового блоку, рівня ознайомлення з планами та програмами підготовки. Крім того, важливо враховувати думку студентів щодо розташування в навчальному плані дисциплін, особливо професійної підготовки, та їхнього обсягу з метою встановлення рівня забезпечення наявними планами наступності та послідовності набуття студентами професійних знань, умінь і навичок.

Організаційний компонент навчального процесу також відчуває значний вплив з боку студентів. Забезпечення якості організаційного підпроцесу навчального процесу залежить від рівня ознайомлення та дотримання студентами різноманітних документів, що регламентують організацію навчального процесу та навчально-пізнавальну діяльність студентів; ставлення студентів до дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійного циклів; пріоритетності тих чи тих форм навчання; термінів, обсягів та змісту всіх видів практик, форм і методів контролю й оцінювання знань. У цьому контексті важливо побачити очима студентів, наскільки представники адміністрації, викладачі інформують студентів про особливості організації та здійснення навчального процесу, реагують на

висловлені ними зауваження, пропозиції, прохання щодо оптимізації окремих аспектів навчальної підготовки.

Моніторинг якості організаційного підпроцесу також виявлятиме оцінку студентами достатності та ефективності аудиторного фонду, спеціалізованих лабораторій, навчальних класів та майстерень, якості їх оснащення необхідним обладнанням, пристроями та наочними матеріалами.

Інформаційний компонент навчального процесу є досить важливим у формуванні компетентного фахівця. Тому моніторинг студентами рівня його якості буде відбуватися в напрямках і оцінки якості самої навчальної інформації, і оцінки використання в навчальному процесі інформаційних технологій. Щодо навчальної інформації, то студенти можуть висловлювати думку відносно наявності, достатності та доступності навчальної, навчально-методичної, довідкової та періодичної (фахової) літератури, інших джерел інформації в друкованому та електронному вигляді у вищому навчальному закладі.

Моніторинг використання в навчальному процесі інформаційних технологій дозволяє побачити ставлення студентів до доцільності їх використання при викладанні окремих дисциплін, рівня володіння викладачами інформаційними технологіями, рівня забезпечення комп'ютерами та сучасними програмами для їх використання в навчальному процесі, власного рівня володіння комп'ютером та можливості використовувати інформаційні технології для успішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Моніторинг якості навчально-методичного компонента навчального процесу, перш за все, спрямований на оцінку якості викладання дисциплін. Уважаємо, щодо оцінки діяльності викладача студентами можуть бути розглянуті такі аспекти: системність, послідовність, ясність, доступність та логічність у викладанні навчального матеріалу; можливість ведення конспекту на лекції; можливість навести приклади за темою, доступно та логічно розв'язати практичні завдання, продемонструвати практичні навички та вміння; сформулювати завдання до самостійної роботи студентів; забезпечити професійну спрямованість навчального матеріалу.

Крім того, з погляду студентів, моніторинг виявлятиме наявність та доступність для використання в самостійній роботі методичних

матеріалів з дисциплін, застосування в роботі викладачів активних методів навчання.

У навчальному процесі особистість викладача займає провідне місце. Саме тому студенти частіше цінують не тільки високий рівень володіння навчальним матеріалом, але й можливість викладача зацікавити аудиторію, підтримувати зі студентами контакт, доброзичливо та рівнозначно ставитися до студентів, виявляти високу культуру спілкування, не боятися вести дискусію. Дослідження названих аспектів діяльності викладача складають сутність моніторингу управління якістю комунікативного компонента навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Викладач є тільки одним з учасників процесу комунікації. Важливо, щоб його дії, прагнення надати студентові якісну освіту знаходили відгук у самих студентів, які також мають навчитись професійного спілкування та вибудовування взаємодії з оточенням, незалежно від індивідуально психологічних та інших характеристик будь-кого з цього оточення.

Тому моніторинг якості комунікативного, виробничого, науково-дослідного та контрольного-оцінного компонентів навчального процесу у ВНЗ, а також компонента самостійної діяльності повинен, на наш погляд, здійснюватись у двох напрямках. По-перше, можна виявити задоволення студентів організацією процесу набуття теоретичних знань, навичок професійної діяльності, навчальних та виробничих практик, науково-дослідної та самостійної роботи, установити доцільність з погляду студентів різних видів та форм контролю й оцінювання результатів їхнього навчання. У цьому контексті моніторинг якості буде полягати:

для виробничого компонента навчального процесу у виявленні рівня задоволення студентів системою набуття навичок практичної діяльності при проведенні практичних занять, написанні курсових та дипломних робіт (проектів), проходженні практики; наявними методичним супроводом практичної підготовки та системою баз практик;

для науково-дослідного підпроцесу в установленні цілей, з якими студенти займаються науково-дослідною діяльністю; рівня створення адміністрацією та викладачами умов науково-дослідної робо-

ти студентів; наявності системи врахування результатів НДР у загальному оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів та наслідків для студентів досягнення певних показників у дослідництві;

для компонента самостійної діяльності в установленні рівня задоволення студентами наявного методичного забезпечення самостійної роботи та рівня використання студентами цього забезпечення в самостійній навчально-пізнавальній діяльності; обізнаності студентів щодо проведення консультацій та інших позанавчальних форм і методів формування й розвитку компетентності фахівця;

для контрольної-оцінювального підпроцесу навчального процесу у визначенні ефективності та всебічності наявної у вищому навчальному закладі системи оцінювання результатів навчальної діяльності; доцільності використання різноманітних форм, засобів і методів контролю результатів навчання.

По-друге, оскільки рівень набуття професійних знань, практична готовність до майбутньої діяльності, навички самостійності, творчості, розвиток дослідництва, комунікативні вміння є головними ознаками компетентності майбутнього фахівця, то моніторинг якості означених компонентів навчального процесу має бути спрямований на визначення його результативності. Саме сформованість компетентності випускника і стає результатом управлінської діяльності всіх суб'єктів навчального процесу із забезпечення його якості, спрямовує та наповнює відповідним змістом усю їхню управлінську діяльність.

Погоджуємось з думкою А. Пульбере, що в моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ найважливішим стає моніторинг якості підготовки фахівця або визначення рівня навчальних досягнень студентів як результату наявного навчального процесу [313]. При цьому, як зазначає І. Найдьонова, існує певна суб'єктивність моніторингу якості підготовки фахівців, що пов'язано з недоліками методів контролю системи знань [248, с. 107]. І дійсно, часто оцінка теми, усєї дисципліни відбувається шляхом перевірки окремих, іноді другорядних елементів, засвоєння яких не свідчить про оволодіння всією системою знань, умінь та навичок. Для самого викладача не завжди зрозуміло, скільки треба поставити питань та завдань, щоб зрозуміти глибину та повноту засвоєних студентом знань. Неможливо

не вказати й на психологічні чинники, особисті якості викладача, які впливають на суб'єктивність оцінювання знань.

Саме тому результатом та мірилом якості навчального процесу нами обрано компетентнісну модель випускника як поєднання загальних та професійних компетентностей. Безумовно, що компетентність ґрунтується на набутих студентами знаннях та вміннях. Проте головною ознакою сформованості компетентності випускника є прояв його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності в обраній сфері. Найбільшою мірою прояв цієї готовності та здатності виявляється в практико орієнтованих результатах навчання – курсових та дипломних роботах/проектах, виробничих практиках, індивідуальних (творчих, проектних, розрахункових, графічних та ін.) завданнях, науково-дослідній роботі студентів, участі в професійних конкурсах, олімпіадах тощо.

Орієнтування моніторингу якості навчального процесу на відстеження результатів оволодіння студентами професійною компетентністю й забезпечує високий рівень їхнього залучення до управління якістю своєї підготовки. Це дозволяє студентам вищого навчального закладу набути відповідний рефлексивний досвід оцінки власних досягнень щодо їхнього професійного становлення та розв'язання в подальшому професійних завдань у обраній сфері діяльності та проектування на основі отриманих результатів індивідуального маршруту професійного розвитку.

У зв'язку з цим виникає необхідність визначити критерії та показники, за якими можливо виявити ознаки компетентності майбутнього фахівця. Для цього нами досліджено підходи науковців щодо визначення критеріїв якості навчальних досягнень і результативності навчання студентів з метою їх подальшого виявлення та діагностування [30; 47; 54; 67; 90; 192; 199; 201; 208; 248; 277; 313; 322; 333; 340; 342; 349; 350; 416; 422; 423; 425; 426 та ін.]. Як свідчить аналіз наукового доробку, тільки деякі дослідники якість навчальних досягнень студентів або результатів навчання напряму пов'язують з набуттям компетентності. Хоча при детальному розгляді науковці якість професійної підготовки майбутніх фахівців виводять за межі оволодіння студентами професійних знань, умінь та навичок, розвитку професійно важливих якостей. Значна частина науковців, не

вводячи в дослідження термін „компетентність”, вважають, що якість підготовки фахівця виявляється в його можливості застосувати ці знання та вміння в майбутній професійній діяльності, спілкуванні з оточенням, вирішенню різних життєвих ситуацій.

Так, російський дослідник А. Пульбере при створенні системи моніторингу якості неперервної технічної освіти виявив, що критеріями якості особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця є його готовність до професійної діяльності (морально-психологічна та змістовно-інформаційна), базові новоутворення особистості (професійно-ціннісні орієнтації, професійна свідомість та самосвідомість, професійно-важливі якості) та готовність до професійного саморозвитку й самоосвіти [313, с. 339].

Інша російська дослідниця Н. Круглова вважає, що комплексну оцінку якості підготовки фахівців, сформованості їхньої компетентності можливо здійснити на підставі чотирьох груп критеріїв [199, с. 63]. До цих критеріїв відносять:

- якість розвитку особистості, яка розкриває рівень сформованості духовно-морально та професійно значущих якостей;
- готовність до навчальної діяльності, що відображає вхідний рівень підготовки студентів, їхню пізнавальну активність, мотивацію до навчальної діяльності, виявлення академічної успішності тощо;
- готовність до професійної діяльності, яка визначається рівнем професійної спрямованості та професійних компетенцій;
- задоволеність навчанням.

Якість навчальних досягнень студентів Н. Байдацька пов’язує із сформованістю провідних компетентностей, установлення яких може забезпечити тільки моніторинг [30, с. 70]. При цьому дослідниця виділяє, виходячи зі структури компетентності, мотиваційний, змістовний та функціональний критерії, які схарактеризовано значною кількістю показників. Так, мотиваційний критерій характеризується ставленням студента до навчання, бажанням змінити життя на краще, інтересом до процесу й результатів навчання, наявністю особистих практичних здібностей, умінням робити власний вибір, визначати цілі тощо. Показниками змістовного критерію є професійні знання та вміння розв’язувати професійні та життєві ситуації, здатність до співробітництва, комунікативні навички, мобільність, уміння визначати роль

можливості самостійно працювати, використовувати різні джерела інформації для власного саморозвитку тощо.

І. Носко також пропонує здійснювати визначення критеріїв якості підготовки майбутнього фахівця відповідно до структурних компонентів його компетентності, а саме: когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного [258, с. 154]. Характеристиками когнітивного складника компетентності стають обсяг, глибина, системність, рівень, структура, міцність загальних та професійних знань. Діяльнісний компонент компетентності схарактеризовано рівнем володіння знань, професійним мисленням, навичками прийняття рішень, готовності до різноконтекстної діяльності, а особистісно-ціннісний – особистісними та професійними якостями, соціальними та професійними цінностями, комунікабельністю та відповідальністю.

Як бачимо, у цих підходах щодо встановлення критеріїв та показників моніторингу якості навчальних досягнень студентів не відокремлюються загальні та професійні компетентності. Уважаємо, що такий погляд дослідників на проблему моніторингу якості результативного складника навчального процесу є доречним, оскільки в професійній діяльності загальні та професійні компетентності виявляються одночасно.

Традиційний підхід до оцінювання якості професійної підготовки студентів демонструє українська дослідниця О. Туржанська, хоча й пов'язує при цьому якість підготовки вчителів з набуттям компетенцій [397]. Для здійснення моніторингу якості підготовки вчителів нею виділено такі критерії: професійні знання, професійні вміння та професійно-особистісні якості. Ці критерії схарактеризовано показниками якості підготовки фахівців, а саме: повнотою знань, продуктивністю знань, системністю знань, міцністю знань, організаторськими здібностями, комунікативними здібностями, здатністю до саморозвитку, навчальною мотивацією. У цьому підході при визначенні критеріїв якості підготовки студентів акцентовано увагу на продуктивності знань (утілення їх у професійні вміння та навички), здатності студентів до саморозвитку (професійного та особистісного), проте не вказується на необхідність дослідження готовності та можливості реалізувати набуті знання та вміння в професійній діяльності.

Аналогічний підхід можемо спостерігати в дисертації І. Найдьової, яка до критеріїв якості професійної підготовки студентів відносить знанневий, діяльнісно-практичний та мотиваційно-цінний критерії [248, с. 99]. Ці критерії характеризуються повнотою, глибиною, оперативністю, гнучкістю, свідомістю та міцністю знань; повнотою сформованості практичних умінь, інтересом до навчання, додаткової літератури, позанавчальних занять [Там само, с. 139].

В окремих дослідженнях можливо побачити й досить обмежений погляд на оцінювання якості підготовки студентів, що продемонстровано, наприклад, у дисертаційній роботі Г. Шабанова [426, с. 245 – 246]. Науковець упевнений, що якість підготовки фахівців можливо оцінити завдяки дослідженню показників проміжного контролю знань, результатів сесій, результатів виконання індивідуальних та комплексних творчих завдань, підсумків державної атестації. Також пропонується досліджувати відсоток працевлаштування випускників, успішність виконання ними професійних обов'язків, рівень задоволення професією та здатність вести здоровий спосіб життя. Проте в сучасних умовах виявлення „відстрочених” результатів навчання є досить проблематичним, а без реального взаємозв'язку з роботодавцями матиме обмежений та суб'єктивний характер.

Близький погляд на визначення якості підготовки фахівців демонструє Л. Васильєва, яка виділяє тільки два критерії, що характеризують результати цього процесу – рівень загальнокультурної та професійної освіченості та затребуваність випускників. При цьому якість загальнокультурної та професійної підготовки запропоновано визначати тільки на підставі офіційних результатів семестрового й випускного контролю [67, с. 109]

Дослідивши підходи науковців щодо моніторингу професійної компетентності випускника як результативного складника управління якістю навчального процесу та відповідно до теоретично обґрунтованої нами компетентнісної моделі випускника, уважаємо необхідним моніторинг якості результативного складника навчального процесу здійснювати відповідно до встановлення:

- рівня готовності до навчальної діяльності;
- рівня набуття студентами професійно орієнтованих знань;
- рівня розвитку комунікативних та організаційних умінь;
- рівня професійної спрямованості майбутнього фахівця;

– рівня готовності до професійної діяльності.

Готовність до навчальної діяльності передбачає визначення вхідного рівня знань студентів, усвідомлення змісту та етапів професійної підготовки, виявлення пізнавальних інтересів студентів, їхньої здатності до самостійної навчальної діяльності, можливості здійснювати пошук, обробку та систематизацію навчальної інформації. Усе це засвідчує можливість студента опанувати професійно орієнтовані знання.

Уважаємо необхідним рівень набуття студентами професійно орієнтованих знань визначати, виходячи з результатів поточного та підсумкового контролю, аналізу результатів різноманітних продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів (доповідей, повідомлень, конспектів, термінологічних словників, виконання різноманітних практичних завдань та ін.). Крім того, виявлення рівня набуття студентами професійно орієнтованих знань пов'язуємо з установленням систематичності навчально-пізнавальної діяльності студентів, повноти оволодіння ними навчальним матеріалом.

Рівень розвитку комунікативних та організаційних умінь передбачає виявлення вміння студентів спілкуватися, розв'язувати конфлікти, володіти собою, вести діалог, планувати й організувати свій час та навчально-пізнавальну діяльність, організувати та здійснювати спільну діяльність. Особливу увагу при цьому необхідно приділити встановленню готовності студентів організувати та здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Професійна спрямованість майбутнього фахівця пов'язана з виявленням його інтересів до обраної професії, наявності стійкої мотивації до оволодіння нею та подальшого професійного зростання, наявності планів професійної самореалізації. Крім того, визначення професійної спрямованості особистості передбачає виявлення професійних цінностей, які є підґрунтям професійної діяльності фахівця.

Виявлення рівня готовності до професійної діяльності передбачає дослідження змісту та результатів виконання курсових і дипломних робіт/проектів, звітів з виробничої практики; спрямованості, змісту й результатів творчої та науково-дослідної діяльності студентів та інших продуктів навчально-пізнавальної діяльності. Це дасть змогу встановити, наскільки отримані професійно орієнтовані знання можуть продуктивно застосовувати студенти для розв'язання

типових і нестандартних професійних завдань. Крім того, готовність до професійної діяльності пов'язується нами з виявленням тих професійно важливих та особистісних якостей, які дозволяють випускникові успішно адаптуватися в професійному світі, свідомо, відповідально та творчо виконувати свої професійні обов'язки, виявляти індивідуально-творчий стиль професійної діяльності.

Уважаємо, що саме ці показники свідчать про рівень сформованості компетентності випускника й можуть ставати запланованими та очікуваними всіма суб'єктами навчального процесу результатами управління якістю навчальним процесом. Саме вони змістовно спрямовують діяльність управлінців, викладачів та студентів із забезпечення якості навчального процесу й тому повинні бути заздалегідь визначними та усвідомленими всіма ними.

Узагальнюючи розгляд діяльності студентів з управління якістю навчальним процесом вищого навчального закладу, необхідно констатувати, що студенти – це активні суб'єкти управління, проте їхня діяльність не завжди має чітко виражений управлінський характер. Вплив на процес управління якістю з їхнього боку може бути і прямим, і опосередкованим, проте його наслідки відчуваються в кожному з підпроцесів навчального процесу у ВНЗ. Як свідчить практичний досвід, залучення студентів як експертів до моніторингу якості навчальним процесом позитивно впливає на виявлення недоліків та різноманітних чинників впливу на навчальний процес і дає можливість оптимізувати процес професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Моніторинг управління студентами якістю навчального процесу ВНЗ буде спрямований нами на виявлення:

- рівня обізнаності та розуміння студентами планів та програм їх професійної підготовки, а також участі студентів у формуванні індивідуальної траєкторії навчання;
- рівня обізнаності студентів щодо умов здійснення навчальної діяльності у ВНЗ, задоволення студентів організацією навчального процесу, його матеріально-технічним забезпеченням;
- рівня задоволення студентів щодо інформативного та інформаційного забезпечення навчання, доцільності та ефективності використання в навчальному процесі інформаційних технологій;
- рівня викладання та навчально-методичного забезпечення дисциплін;

- рівня комунікативної взаємодії з викладачами, адміністрацією та іншими студентами;
- рівня забезпечення процесу практичної підготовки, науково-дослідної та самостійної діяльності;
- рівня якості наявної системи контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів;
- рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців [140].

Роблячи загальний висновок щодо проведення моніторингу якості навчального процесу, зазначимо, що показники оцінювання якості різних компонентів навчального процесу у вищому навчальному закладі мають певні відмінності при дослідженні результатів управлінської діяльності різних суб'єктів навчального процесу – адміністрації ВНЗ, викладачів та студентів. Проте простежується взаємозв'язок та взаємозумовленість між об'єктами моніторингу та показниками його якості, які стикаються на рівні результатів навчального процесу – підготовки компетентного випускника.

Уважаємо можливим узагальнити наші пошуки в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Взаємозв'язок об'єктів та показників оцінювання якості навчального процесу відносно суб'єктів моніторингу

Підпроцеси навчального процесу	Показники оцінювання якості навчального процесу різними суб'єктами моніторингу		
	Організаційно-управлінська ланка	Викладачі	Студенти
1	2	3	4
Планово-програмний	якість формування навчальних планів професійної підготовки за всіма спеціальностями, розробки та реалізації графіка навчального процесу, логічності та відповідності розробки розкладу занять вимогам та нормативам	якість формування робочих програм з кожної дисципліни навчального плану, змісту й програм вибіркових дисциплін, пропозицій щодо підвищення ефективності, логічності та відповідності сучасним вимогам ринку праці планів, програм та графіків професійної підготовки фахівців	рівень обізнаності та розуміння студентами планів та програм їх професійної підготовки, а також участі студентів у формуванні індивідуальної траєкторії навчання; рівень готовності до навчальної діяльності та рівень професійної спрямованості майбутнього фахівця

Продовження таблиці 3.2

1	2	3	4
Організаційний	рівень забезпечення навчального процесу відповідними нормативними положеннями, відповідно оснащуваним аудиторним фондом; якість професорсько-викладацького складу та відповідності наданого кожному викладачеві навчального навантаження його педагогічному досвіду, зайнятій посаді, науковому ступеню та вченому званню	рівень та якість реалізації отриманого викладачем навчального навантаження в межах наявного графіка навчального процесу та розкладу занять, а також організації підвищення власної кваліфікації	рівень обізнаності студентів щодо умов здійснення навчальної діяльності у ВНЗ, задоволення студентів організацією навчального процесу, його матеріально-технічним забезпеченням; рівень готовності до навчальної діяльності, розвитку організаційних умінь студентів
Інформаційний	рівень комп'ютеризації навчального процесу та забезпечення іншими джерелами навчальної, методичної та наукової інформації, її доступності викладачам та студентам	рівень відображення викладачем у навчальній інформації останніх досягнень суспільства в різних галузях науки, техніки та культури з використанням необхідного обладнання, пристроїв, різноманітних наочних матеріалів та інформаційних технологій	рівень задоволення студентів щодо інформаційного та інформаційного забезпечення навчання, доцільності та ефективності використання в навчальному процесі інформаційних технологій; рівень набуття студентами професійно орієнтованих знань
Навчально-методичний	рівень наявності, повноти та якості створених викладачами навчально-методичних комплексів за всіма дисциплінами та видами навчально-пізнавальної діяльності студентів	якість формування навчально-методичного забезпечення всіх аспектів професійної підготовки студентів, зокрема й створення різноманітної навчально-методичної літератури	рівень викладання та навчально-методичного забезпечення дисциплін; рівень набуття студентами професійно орієнтованих знань
Комунікативний	рівнем застосування активних методів навчання та сучасних педагогічних технологій для повноцінного розвитку професійних та особистісних якостей у майбутніх фахівців	рівень та якість використання викладачами в навчальному процесі активних методів навчання та сучасних педагогічних технологій	рівень комунікативної взаємодії з викладачами, адміністрацією та іншими студентами; рівень розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців

Продовження таблиці 3.2

1	2	3	4
Виробничий	рівень забезпечення практичної підготовки студентів, створення дієвої системи баз практик та їх відповідності майбутній професійній діяльності випускників	рівень забезпечення практико-професійної спрямованості завдань, занять та практик, наступності, інтегрованості та методичного підгрунтя їх виконання	рівень забезпечення процесу практичної підготовки, науководослідної та самостійної діяльності; рівень готовності до професійної діяльності, розвитку комунікативних та організаційних умінь, рівень професійної спрямованості майбутнього фахівця
Науководослідний	рівень упровадження в навчальний процес науково-дослідної роботи та задоволення студентів і викладачів результатами цієї діяльності	рівень участі викладачів у науководослідній роботі кафедр, упровадження елементів дослідної діяльності в навчальний процес та залучення студентів до дослідно-експериментальної роботи	
Самоосвіти та саморозвитку	рівень навчально-методичного та організаційного забезпечення самостійної роботи студентів, системи та порядку оцінювання її результатів	якість створення завдань для самостійної роботи студентів, її методичного забезпечення та системи оцінювання	
Контрольно-оцінний	наявність та всебічність системи оцінювання навчальних досягнень студентів та стимулювання її успішності, стан відображення в навчальному процесі всіх форм і видів контролю	якість розробки системи оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема й державної атестації	

Визначені нами показники, що характеризують управління якістю кожного з компонентів (підпроцесів) навчального процесу вищого навчального закладу, досить чітко вказують, яку саме інформацію про результати управлінської діяльності різних суб'єктів навчального процесу нам необхідно отримати в процесі моніторингових досліджень. Це дає можливість оптимізувати вибір форм, методів та засобів моніторингу, спростити аналіз отриманої інформації. Проте наведені в таблиці 3.2 показники оцінювання вимагають певної систематизації та чіткого підпорядкування до критеріїв моніторингу якості навчального процесу.

Раніше ми вказували, що в моніторингу якості навчального процесу ВНЗ визначені критерії можуть бути розподілені за чотирма групами, а саме: результативність, ресурсне забезпечення, доцільність та оптимальність, перспективність. Визначення особливостей управлінської діяльності різних суб'єктів навчального процесу щодо забезпечення його якості привело до розуміння, що не всі критерії можна чітко розподілити за означеними групами. Так, результативний складник якості навчального процесу, утілений у рівень розвитку компетентності майбутніх випускників, з одного боку, виражений у конкретних показниках (результатах), з іншого, – свідчить про рівень задоволення студентів різними складниками процесу освіти у вищому навчальному закладі, що вимагає віднесення критерію до групи „доцільність та оптимальність”.

Проведений аналіз свідчить, що критерії моніторингу якості навчального процесу ВНЗ містять, по-перше, найбільш значущі характеристики, ознаки якості навчального процесу; по-друге, його результати; по-третє, визначають доцільність та оптимальність управлінської діяльності суб'єктів із забезпечення якості навчального процесу. Тобто відображають різні сторони управління якістю навчального процесу, складники самого навчального процесу та його результати. Визначені нами критерії моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу та їх показники узагальнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Критерії та показники моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ за групами

Критерії моніторингу	Показники моніторингу
1	2
Професійна компетентність студентів	- готовність до навчальної діяльності; - професійна спрямованість; - професійно орієнтовані знання; - комунікативні та організаційні вміння; - готовність до професійної діяльності
Якість планування навчального процесу	- якість розробки навчальних планів; - якість розробки навчальних програм; - відповідність навчальних планів та програм нормативам та стандартам
Якість організації навчального процесу	- рівень нормативно-організаційного забезпечення навчального процесу; - якість реалізації навчального процесу; - якість професорсько-викладацького складу

Продовження таблиці 3.3

1	2
Інформативність навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень комп'ютеризації навчального процесу; - рівень використання в навчальному процесі інформаційних технологій; - рівень забезпечення різними джерелами інформації; - відповідність навчальної інформації рівню розвитку науки, техніки, культури
Якість навчально-методичного забезпечення навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень розробленості навчально-методичного забезпечення всіх видів навчально-пізнавальної діяльності студентів; - рівень створення навчально-методичної літератури
Комунікативність навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень використання активних методів навчання та педагогічних технологій; - рівень взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу
Рівень практичної спрямованості навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень забезпечення практичної підготовки студентів; - рівень практико-професійної спрямованості змісту підготовки
Рівень науково-дослідної спрямованості навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень упровадження науково-дослідного складника в навчальний процес; - результативність науково-дослідної діяльності студентів
Рівень розвитку самоосвітнього компонента навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень організації самостійної діяльності студентів; - рівень методичного супроводу самостійної діяльності студентів; - задоволення навчанням
Рівень контрольної оцінювання складника навчального процесу	<ul style="list-style-type: none"> - рівень застосування різноманітних форм та методів контролю; - якість наявної системи оцінювання

Отже, ми бачимо, що моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу – процес складний та багатоаспектний, який повинен узагальнити різні погляди на організацію, проведення навчального процесу та оцінювання якості його результатів суб'єктами управління. Проведений аналіз дозволив виявити, що останнім часом суттєво змінилась роль в управлінні якістю навчального процесу представників організаційно-управлінської ланки, викладачів та студентів. Саме тому моніторинг якості повинен відстежувати результати управлінського впливу на навчальний процес кожного з них. Важливим напрямом моніторингу якості навчального процесу є дослідження його результативного складника, утіленого в результати підготовки майбутніх фахівців, їхню компетентність.

Відповідно до особливостей управлінської діяльності представників організаційно-управлінської ланки, викладачів та студентів щодо якості навчального процесу конкретизовано об'єкти та показники

оцінювання якості кожного зі складників (підпроцесів) навчального процесу у вищому навчальному закладі. Означене було покладено в основу визначення критеріїв моніторингу якості навчального процесу та їх показників.

Існування значної кількості взаємопов'язаних та взаємозумовлених між собою об'єктів моніторингу, відмінність завдань, які виконують у моніторингу його суб'єкти, потребує розробки моделі моніторингу якості навчального процесу, яка відповідно до визначеної нами раніше теоретичної основи дозволить установити структуру, етапи, методи здійснення моніторингу та оцінні процедури.

3.3. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

Педагогічне моделювання останнім часом набуває широкого застосування в дослідженнях, що пов'язане з модернізацією системи вищої освіти та її змісту, необхідністю інноваційного розвитку в підготовці фахівців. Завдяки моделям дослідники можуть конкретизувати своє уявлення про різноманітні зміни в навчанні.

Основним поняттям педагогічного моделювання є терміни „модель” та „моделювання”. Термін „модель” своєю історією сягає ще часів Ренесансу, проте в науковий обіг його ввів німецький математик Г. Лейбніц, який розглядав модель як інформаційний еквівалент об'єкту конструювання.

На сучасному етапі філософський словник подає визначення моделі як аналогу (схеми, структури, знакової системи) визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінала моделі [405, с. 382]. Моделювання розглядається як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях [430]; як відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їхнього дослідження [406, с. 289]. При цьому штучно створений об'єкт відображає та відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкта, дослідження якого в природному вигляді є важким або взагалі не можливим.

У процесі створення моделей (моделюванні) необхідно дотримуватись, на думку А. Шуміліна, обов'язкових умов, а саме: аналогії (подібності), репрезентативності (заміщення), екстраполяції (можливості поширення, перенесення отриманих даних на досліджуваний об'єкт) [436, с. 78].

Незважаючи на те, що в багатьох галузях науки моделювання широко застосовується, на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики воно ще недостатньо розроблено, хоча вже займає важливе місце в дослідженні педагогічних явищ (об'єктів) поряд із спостереженням та педагогічним експериментом.

Під педагогічним моделюванням розуміється дослідження особистісних і міжособистісних процесів та станів за допомогою їх реальних або ідеальних моделей [57, с. 288]. Як зазначає О. Пирогова, педагогічне моделювання реалізується на трьох рівнях: методологічному (концептуальні положення), теоретичному (власне педагогічні моделі) та методичному (алгоритм застосування моделей) [288]. Відповідно до цього дослідниця розглядає процес педагогічного моделювання як розробку серії моделей, що змінюють одна одну по мірі наближення до об'єкта.

В. Лобашев вважає, що особливістю педагогічного моделювання є необхідність ґрунтовного опису систем і схематизації внутрішніх процесів, максимального спрощення алгоритму взаємодії всіх складників системи, визначення чинників зовнішнього середовища та граничного впливу їх на систему [217].

Для сучасних педагогічних досліджень характерно практико орієнтоване моделювання. Для цього широко використовуються ідеалізовані моделі, побудова яких пов'язана з процесом абстрагування та ідеалізації, завдяки чому відбувається виділення та відображення визначених сторін об'єктів моделювання. Щодо нашого дослідження необхідно звернути увагу на сутність моделей моніторингу, які створюються для вироблення рішень у випадку виникнення непередбачених ситуацій, та прогностичні моделі, що забезпечують оптимальний розподіл ресурсів і конкретизацію цілей [102, с. 24].

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам педагогічного моделювання [68; 69; 70; 80; 102; 113; 217; 241; 243; 288; 328; 402; 435; 436], свідчить, що при створенні моделі моніторингу якості

навчального процесу у вищому навчальному закладі необхідно враховувати такі положення:

1) модель – це існуюча уявно або реально система (процес, діяльність), які відбиває всі властиві системі управління якістю навчального процесу ознаки;

2) модель відображає найбільш суттєві ознаки об'єкта дослідження, у нашому випадку – навчального процесу як складної багатокomпонентної системи;

3) модель може складатися з меншої кількості складників, ніж сам об'єкт дослідження, але у своїй цілісності повинна заміщувати його або створювати умови для функціонування;

4) дослідження та впровадження моделі моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ може надати нову інформацію про процес управління якістю та сам навчальний процес.

Педагогічне моделювання, як зазначає О. Дахін, здійснюється за таким алгоритмом:

- входження в процес і вибір методологічних засад для моделювання, якісний опис предмета дослідження;

- постановка завдань моделювання;

- конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами об'єкта дослідження, визначенням параметрів цього об'єкта й критеріїв оцінки їхніх змін, вибір методик оцінювання;

- дослідження валідності моделі у вирішенні необхідних завдань;

- застосування моделі в педагогічному експерименті;

- змістова інтерпретація результатів моделювання [101, с. 26].

На підставі цих загальних положень ми будемо обґрунтовувати модель моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу.

Побудова моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі вимагає врахування загальнотеоретичних підходів до управління якістю вищої освіти. Ми вже розглядали загальні теоретичні підходи до побудови моделей управління якістю вищою освітою та приклади їх практичного втілення. У процесі дослідження сутнісних характеристик означених моделей та практики їх застосування при створенні систем управління якістю в сучасних вищих навчальних закладах виявлено, що найбільш актуальною до розв'язання проблем якості навчального процесу є мо-

дель на основі стандартів ISO [137]. Ця модель передбачає механізм внутрішньої та зовнішньої перевірки того, наскільки навчальний процес та якість підготовки майбутніх фахівців узгоджуються з усіма заходами, спрямованими на забезпечення високого рівня якості, а також для визначення ефективності системи якості підготовки фахівців. Відповідно до цього нами обраний як базовий процесний підхід, що передбачає ґрунтування системи управління якістю у ВНЗ саме на цьому підході [136].

Крім того, при розробці моделі моніторингу якості навчального процесу необхідно розглянути досвід інших дослідників цієї проблематики. На сьогодні теоретичне обґрунтування моделей моніторингу якості вищої освіти здійснено О. Локшиною [219], Т. Лукіною [221], О. Ляшенком [223; 224], О. Островерх [277], О. Пульбере [313], Г. Цехмістровою [420; 421]. Створенню моделей моніторингу з метою розв'язання проблем управління якістю вищих навчальних закладів присвячено дослідження Л. Васильєвої [67], О. Волкова [350], В. Горба [90; 91], А. Денисенко [105]. Визначення наукових засад моніторингу інноваційного розвитку вищих навчальних закладів проведено в дослідженнях С. Кретович [197], Л. Чуріної [425], а також М. Broadbent [451], J. Cullen [451], Т. Hassall [451], L. Harvey [459], J. Joyce [451], Р. Т. Knight [459], I. M. Roffe [469].

Питанням створення моделей моніторингу якості навчальних досягнень студентів та результативності навчального процесу присвятили свої наукові розвідки Н. Байдацька [30], Л. Коробович [192], Н. Круглова [199], І. Найдьонова [248], О. Сергєєва [340], О. Туржанська [397], Т. Хорунженко [415], а також М. Brookes [448], N. Downie [448], A. Hunt [463], A. Irving [463], A. Powell [463], M. Tam [473].

У студіях Г. Шабанова [426], Р. Ramsden [464] розроблено моделі педагогічного забезпечення якості навчального процесу. Проблеми моніторингу якості навчального процесу зі створенням відповідних моделей знайшли своє відображення в працях О. Кукуєва [203], М. Чандри [422].

Як бачимо, у більшості досліджень моделювання науковці використовують з метою організації моніторингової діяльності, спрямованої на дослідження загалом якості вищої освіти, якості навчальних досягнень студентів або результативності навчального процесу.

При цьому поза увагою залишається моніторинг якості навчального процесу як багатокomпонентної системи.

Розглянемо більш детально практичний досвід розробки цієї проблематики вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Сучасні українські вчені переважно приділяють увагу моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Аналіз наукового доробку дозволив виявити і позитивні, і негативні аспекти моделювання, до яких ми би хотіли привернути увагу. У дослідженні Н. Байдацької [30] здійснено ґрунтовну розробку концептуальної основи моделі моніторингу, що є обов'язковим елементом педагогічного моделювання, чітко визначено цілі, завдання, зміст, види, функції та принципи організації моніторингу. При розробці моделі обґрунтовано важливі для практичної реалізації у вищому навчальному закладі моніторингу, а саме необхідність:

- 1) теоретичної та методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес;
- 2) залучення студентів як суб'єктів моніторингу;
- 3) використання в моніторингу інформаційних технологій.

На наш погляд, визначені педагогічні умови є важливими для побудови моделі моніторингу, але не можуть виявити всі аспекти якості навчального процесу, управління нею суб'єктів навчального процесу та шляхи покращення його організації.

Необхідність розробки концептуальної основи моделі моніторингу враховано в дослідженні О. Туржанською, яка обґрунтувала математичну модель моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики, що ґрунтується на „єдності та взаємозв'язку кількісних та якісних характеристик навчання на основі використання нечітких множин” [397]. Проте в дослідженні якість підготовки фахівців пов'язується тільки з навчально-методичним забезпеченням цього процесу, а ефективна реалізація моделі моніторингу – з використанням інформаційних технологій. На наш погляд, цього недостатньо, щоб ефективно реалізувати модель моніторингу та всебічно дослідити якість навчального процесу.

Цікавою з погляду процедури розробки, обґрунтування та компонентного складу є класична модель моніторингу виховної системи вищого навчального закладу, створена А. Денисенко [105]. Дослідницею багато уваги приділено організації моніторингу, його

суб'єктам, їх готовності до моніторингової діяльності, взаємодії, вибору моніторингового інструментарію.

Певне значення щодо нашого дослідження має структура моделі моніторингу, визначена Т. Олеандр на основі вивчення досвіду моніторингу якості університетської освіти США [266]. Дослідницею акцентовано увагу на існуванні етапів проведення моніторингу, його сутності при визначенні якості процесного та результативного складників освітнього процесу, інструментарію моніторингу, а також таких його невід'ємних складників, як об'єкт, суб'єкти та критерії.

Корисним для нашого дослідження є розгляд наявних моделей моніторингу в студіях російських науковців. Ґрунтовний підхід щодо використання моніторингу в управлінні якістю навчальним процесом зроблено М. Чандрою [422]. Учена розробила модель системного моніторингу управління якістю процесної та результативної сторін навчального процесу у ВНЗ. Створення моделі передбачає визначення методологічних підходів, суб'єктів та об'єктів моніторингу, його компонентів, критеріїв та показників якості навчального процесу, оцінних процедур, що свідчить про дотримання дослідницею основних правил розробки моделей педагогічних процесів.

Однак недоліком результатів дослідження М. Чандри є його базування тільки на основі системного підходу, а також відірваність умов організації моніторингу від технології реалізації його моделі. Однак головною проблемою дослідження є розгляд самого моніторингу як провідного елемента системи управління якістю, про що можна судити, виходячи з розробленої науковцем організаційної структури управління якістю навчального процесу.

Важливою є позиція професора Г. Шабанова щодо необхідності проведення моніторингу якості педагогічного забезпечення навчального процесу на загальноуніверситетському, факультетському, кафедральному та індивідуально-особистісному рівнях [426]. Саме педагогічне забезпечення якості навчального процесу визначається науковцем досить широко. Тому до основних об'єктів моніторингу віднесено начально-методичний, науково-дослідний, виховний та частково організаційний компоненти навчального процесу ВНЗ, моніторингове дослідження яких відбувається на різних рівнях освітньої системи вищого навчального закладу. Окремо окреслено особливості моніторингу якості навчальних досягнень студентів як ре-

зультату впровадження педагогічного забезпечення навчального процесу. Учений не навіть графічної інтерпретації моделі моніторингу, утім теоретично обґрунтував усі її компоненти.

Аналіз досвіду зарубіжних науковців свідчить, що взагалі управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах багатьох країн світу ґрунтується на принципах Загального управління якістю (TQM) та вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000. Це передбачає наявність моніторингу як обов'язкового елемента систем управління якістю. Як свідчать результати ґрунтовного дослідження N. Vecket та M. Brookes проблем оцінки якості у вищій освіті, використання методів та інструментів моніторингових досліджень у вищих навчальних закладах відповідно до цих моделей потребує значного коригування та адаптування [446]. Говорячи про основні вимоги до організації моніторингу у вищому навчальному закладі, дослідниці вказують на необхідність:

- комплексного дослідження процесів та результатів професійної підготовки;
- залучення всіх учасників навчального процесу як суб'єктів моніторингу;
- чіткого визначення критеріїв оцінки якості;
- виявлення взаємозв'язку між якістю та складниками освітнього процесу з метою спрямування та глибини моніторингових досліджень.

Означене визначає цілі, суб'єктів моніторингу, його критерії та особливості технології реалізації.

Аналогічну позицію щодо основних параметрів, у яких повинен здійснюватись моніторинг якості вищої освіти, займає J. Blackmore [447]. Дослідниця наполягає на необхідності ґрунтовного визначення результатів професійної підготовки, що впливатиме на зміст моніторингу та його інструментарій. Важливою вимогою до моделі моніторингу J. Blackmore вважає забезпечення зворотного зв'язку між усіма суб'єктами моніторингу, серед яких дослідниця називає студентів, викладачів, представників адміністрації ВНЗ. Крім того, пропонується реалізовувати у вищому навчальному закладі різні моделі моніторингу, а саме: модель моніторингу інноваційного розвитку вищого навчального закладу, модель педагогічного моніторингу та модель моніторингу навчального процесу (*ці назви адап-*

товані нами відповідно до вітчизняної практики).

Нами проаналізовано доробок інших науковців (Л. Васильєва, В. Горб, Л. Коробович, Н. Круглова, О. Пульбере, О. Хорунженко та ін.), які використовували моніторинг у системі управління якістю різних сторін навчального процесу, та виявлено необхідність при розробці моделі моніторингу якості навчального процесу дотримуватись і алгоритму педагогічного моделювання, і враховувати наявний досвід створення моделей моніторингу.

Розробку моделі моніторингу якості навчального процесу ВНЗ ми розпочинаємо зі встановлення її концептуальної основи, до якої відносимо методологічні підходи, функції та принципи здійснення моніторингу.

Методологічною основою моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу нами обрано системний, процесний та компетентнісний підходи. Відповідно до цього модель моніторингу якості навчального процесу повинна забезпечити системну реалізацію різноманітних управлінських впливів на кожний з компонентів навчального процесу з метою досягнення високого рівня формування й розвитку особистості майбутнього фахівця, основні риси якого втілені в компетентнісну модель випускника.

Тому розробка моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі повинна сприяти:

- організації моніторингової діяльності;
- забезпеченню якості навчального процесу;
- підвищенню рівня компетентності випускників ВНЗ.

У цих завдання реалізуються визначені функції моніторингу якості навчального процесу, до яких ми відносимо інформативно-аналітичну, контрольну-оцінну, діагностичну, коригувальну та прогностичну.

До концептуальної основи нашої моделі ми зараховуємо також принципи, що регламентують діяльність суб'єктів моніторингу. Моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу у нашому дослідженні реалізується на принципах науковості, безперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління. Ці принципи регламентують цільові настанови моніторингової діяльності, її зміст, форми й методи роботи, а також підходи до інтерпре-

тації та використання результатів моніторингу. Крім того, зазначені принципи поєднують і загальнонаукові та гносеологічні принципи, і принципи системи управління якістю ISO 9001:2000, адаптованої до застосування у сфері освіти [112].

Зазначені концептуальні положення є основою моделі моніторингу якості навчального процесу та відбиваються в цільовому, технологічному й результативному блоках моделі, графічне відображення якої наведено на рис. 3.2.

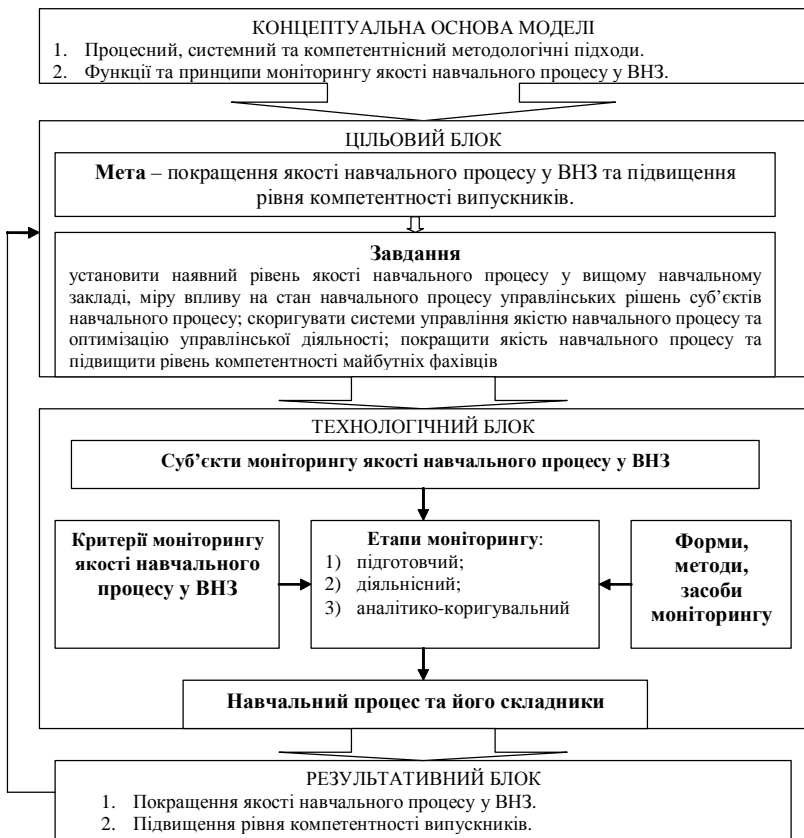


Рис. 3.2. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

Цільовий блок моделі становить єдність цілей та системи завдань, комплексне рішення яких забезпечить її досягнення. Власне мета (ціль) визначається як бажаний стан системи або очікувані результати її діяльності. Відповідно до цього цільовий блок визначає зміст і розвиток інших блоків моделі та створює умови їх взаємодії та поєднання в одне ціле.

Технологічний блок нашої моделі відображає технологію проведення моніторингу якості навчального процесу з метою оптимізації управлінської діяльності на основі отриманих під час моніторингу даних. Відповідно до цього в технологічний блок моделі входять етапи здійснення моніторингу, у яких подано зміст моніторингової діяльності; форми, методи й засоби моніторингових процедур; власне сам об'єкт моніторингу та його суб'єкти; критерії якості навчального процесу у ВНЗ. Також технологічний блок передбачає систематизацію та аналіз отриманих даних, виявлення рівня негативного чи позитивного впливу тих чи тих управлінських рішень на якість навчального процесу, прийняття рішень щодо покращення якості навчального процесу.

Результативний блок несе в собі чітке уявлення про якість навчального процесу та ефективність системи управління цією якістю, результативність проведеного коригування управлінської діяльності та ступінь досягнення мети й завдань моніторингу. Останнє свідчить про те, що цільовий та результативний блоки постають у своїй єдності, оскільки отримані результати моніторингу ми порівнюємо з метою та завданнями моделі.

Надамо детальний опис блоків моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі, розпочавши з основних положень ***цільового блоку***.

Метою нашої моделі є мета моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ, тобто підвищення якості навчального процесу, що дозволить забезпечити професійну підготовку висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на вітчизняному та світовому ринку праці, що відповідатиме потребам особистості, суспільства та держави.

До завдань моделі віднесено:

- установити наявний рівень якості навчального процесу у вищому навчальному закладі на підставі визначеної системи критеріїв;
- визначити міру впливу на стан навчального процесу управлінських рішень суб'єктів навчального процесу;
- здійснити коригування системи управління якістю навчального процесу та оптимізацію управлінської діяльності;
- покращити якість навчального процесу та підвищити рівень компетентності майбутніх випускників.

Опис *технологічного блоку* моделі (див. рис. 3.2) моніторингу якості навчального процесу ми розпочинаємо з визначення тих характерних ознак, яким повинен, на наш погляд, відповідати моніторинг. Уважаємо, що при організації та проведенні моніторингу якості навчального процесу необхідно, щоб моніторинг:

- був етично витриманим, не порушував права всіх суб'єктів навчального процесу, мав неагресивний характер, був достатньою мірою доступним і зрозумілим для всіх суб'єктів моніторингової діяльності;
- сприяв конкретизації та єднанню особистих та групових цілей усіх учасників моніторингу;
- допомагав краще оцінити рівень управління якістю навчального процесу та визначити шляхи підвищення ефективності управлінської діяльності та покращення якості навчального процесу;
- мотивував усіх суб'єктів управлінської діяльності до підвищення свого професійного рівня та стимулював особистісний саморозвиток;
- створював умови для раціонального розв'язання проблем, пов'язаних з якістю навчального процесу;
- сприяв підвищенню культури спілкування та покращенню взаєморозуміння між усіма суб'єктами навчального процесу;
- допомагав оцінити якість реалізації в навчальному процесі вимог державних та галузевих освітніх стандартів, нормативних положень Міністерства освіти і науки, а також внутрішніх документів, що регламентують навчальний процес.

Наша модель передбачає реалізацію моніторингу завдяки чітко розроблених процедур та комплексу методів, форм і засобів, які характерні для різних етапів моніторингу.

Етапи моніторингу реалізуються послідовно, утім вони є складниками циклу моніторингу. Циклічність здійснення моніторингу якості навчального процесу визначається терміном здійснення навчального процесу, тобто межами навчального року. Якість навчального процесу має процесуальний та результативний складники. Моніторинг результативного складника, утіленого в рівень компетентності випускників ВНЗ, буде мати інші часові межі – сесійні.

При визначенні етапів моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу ми спирались на результати досліджень Р. Аляутдінової [8], Н. Байдацької [30], В. Гафнера [83], В. Горба [91], А. Денисенко [105], Л. Качалової [174], Л. Коробович [192], Р. Круглової [199], С. Кузенкової [268], О. Кукуєва [203], І. Найдьонової [248], Т. Олеандр [268], О. Островерх [279], О. Сергєєвої [340], С. Сіліної [347], С. Фоменко [409], М. Чандри [422] та інших науковців.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити такі етапи моніторингу якості навчального процесу, а саме: підготовчий, діяльнісний, аналітико-коригувальний. Ці етапи є складниками циклу моніторингу, загальними часовими межами якого є тривалість навчального року.

Підготовчий етап – на якому конкретизуються цілі та завдання моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ завдяки визначенню критеріїв та показників якості навчального процесу, вибір моніторингових процедур, визначення суб'єктів моніторингу, які прямо чи побічно візьмуть участь у моніторинговій діяльності, розробці механізмів зворотного зв'язку для корекції та оптимізації управлінських рішень.

При формулюванні мети та завдань моніторингу необхідно чітко розуміти ті кінцеві результати, яких бажано досягти проведенням моніторингу, та обставини, умови, у яких він буде відбуватися; визначити можливості ефективного виконання всіх завдань моніторингу, установити часові та просторові межі його проведення.

Щодо результатів моніторингу якості навчального процесу ВНЗ, то вони напряду впливають з мети та завдань моніторингу. Виникає необхідність на підставі отриманих даних про якість усіх складників навчального процесу проаналізувати ефективність управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу та визначити шляхи її оптимізації, що дозволить покращити якість навчального процесу та збільшити рівень компетентності майбутніх випускників. Оцінка якості навчального процесу спирається на показники науково обґрунтованих критеріїв якості навчального процесу. До критеріїв якості навчального процесу у вищому навчальному закладі нами віднесено:

- рівень професійної компетентності студентів;
- якість планування навчального процесу;
- якість організації навчального процесу;
- інформативність навчального процесу;
- якість навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- комунікативність навчального процесу;
- рівень практичної спрямованості навчального процесу;
- рівень науково-дослідної спрямованості навчального процесу;
- рівень розвитку самоосвітнього компонента навчального процесу;
- рівень контрольної-оцінної складника навчального процесу.

Після визначення критеріїв здійснюється вибір моніторингових процедур. Моніторингові процедури – це особливе поєднання форм, методів та засобів моніторингу, які найкращим чином дають можливість виміряти (за можливістю) та оцінити всі сторони об'єкта моніторингу [51, с. 85]. Як зазначає О. Бермус, кожна моніторингова процедура повинна використовуватись з певною метою, у чітко визначний період та бути взаємопов'язаною з іншими процедурами вимірювання та оцінювання [46].

Методи моніторингу якості навчального процесу досить різноманітні. Це спостереження, опитування, аналіз документів, контрольні заходи, анкетування, тестування, самооцінка, вивчення продуктів

праці та інші. Від обраного методу моніторингу залежить стійкість результатів вимірювання та оцінювання.

До форм моніторингу якості можна віднести усне опитування, письмове анкетування, співбесіду у формі інтерв'ю, тестування. Засобами моніторингу є різні бланки збору й обробки інформації; комплекси тестових завдань, контрольних робіт, технічні засоби для математичної та статистичної обробки інформації, зокрема й комп'ютерна техніка, тощо [105; 248; 267; 313; 340; 348; 415].

На підготовчому етапі також відбувається добір безпосередніх виконавців та інших учасників моніторингу. При виборі суб'єктів моніторингу, які прямо чи побічно візьмуть у ньому участь, необхідно їх мотивувати до виконання робіт, розподілити обов'язки, ролі, міру відповідальності, чітко окреслити результати та критерії якості виконання встановлених завдань.

При визначенні виконавців моніторингу, як указують Н. Байдацька [30], А. Денисенко [105], Р. Круглова [199], І. Найдьонова [248], О. Острочерх [277], А. Пульбере [313], М. Чандра [422], Г. Шабанов [426], необхідно пам'ятати, що більшість з них не володіє необхідними для цього теоретичними знаннями та навичками. Тому виникає потреба проводити тематичні лекції, семінари, на яких обрані представники організаційно-управлінської ланки, викладацького складу, студентства ознайомляться з технологією реалізації моніторингу, та набути необхідних навичок проведення моніторингових процедур. Цікавим у цьому контексті є план та програма семінару для викладачів, запропонована в дисертаційній роботі Н. Байдацькою [30].

Наступним етапом моніторингу є діяльнісний, мета якого – практична реалізація моніторингу. Сам діяльнісний етап складається з проведення системи моніторингових процедур, які можуть здійснюватися і поступово одна за одною, і паралельно. Оскільки в процесі встановлення рівня якості навчального процесу у вищому навчальному закладі відносно діяльності різних суб'єктів можуть відбуватися різні за змістом моніторингові процедури, а безпосередні виконавці моніторингу – ставати його учасниками, то необхідно встановити певний графік проведення моніторингових процедур і чітко його

дотримуватись. Крім того, моніторинг якості навчального процесу за своєю сутністю багатоаспектний, тому його проведення не повинно ускладнювати основну поточну діяльність суб'єктів навчального процесу та заважати його реалізації.

Останнім етапом є аналітико-коригувальний. У процесі його відбувається систематизація та аналіз отриманих даних про якість навчального процесу й ефективність наявної системи управління якістю навчального процесу. На підставі отриманих даних прогнозується подальший розвиток навчального процесу, підвищення його якості, удосконалення системи управління якістю навчального процесу та результати моніторингу доводяться до всіх його учасників.

Важливо розуміти, що результати моніторингу необхідно подавати в доступній для сприйняття кожним суб'єктом моніторингу формі, і не всі отримані дані повинні мати значне поширення. Певна частка інформації, отримана під час моніторингу, повинна використовуватись тільки певною групою фахівців або буде надана в специфічній формі. Узагалі при поширенні результатів моніторингу важливо, хто і як доводить ці результати; оперативність та регулярність доведення спеціалізованої інформації до фахівців (*особливо представників верхівки організаційно-управлінської ланки ВНЗ, які здійснюють безпосереднє управління якістю навчального процесу*).

Корекція управлінської діяльності, як це було зазначено раніше, буде найбільш ефективною, якщо визначення заходів з корекції та прийняття конкретних рішень матиме колегіальний характер. Для підтримки та підвищення якості навчального процесу це досить важливо, оскільки навчальний процес та процес управління його якістю є складними, багатоаспектними системами, які є результатом діяльності значної кількості суб'єктів навчального процесу, склад яких досить неоднорідний. Коригувальні заходи повинні мати чітку мету, завдання, інструментарій, виконавців, сферу їхніх повноважень щодо впровадження управлінських дій, систему взаємодії з іншими суб'єктами управління та терміни виконання робіт.

Також на аналітико-коригувальному етапі відбувається оцінка

роботи виконавців моніторингу, їх уміння проводити моніторингові процедури, організувати власну діяльність, взаємодіяти з іншими виконавцями та учасниками моніторингу, творчо та ініціативно підходити до виконання завдань.

Саме визначення результатів моніторингу, коригувальних заходів стає кінцем одного циклу моніторингу та початком наступного, на якому власне й буде реалізована корекція управлінської діяльності та визначено вплив здійснених заходів на якість навчального процесу. На рисунку 3.3 наведено цикл моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

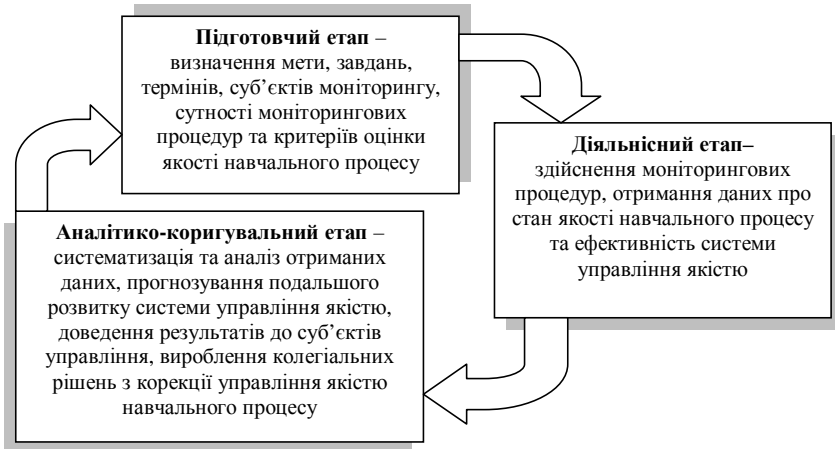


Рис. 3.3. Цикл моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ

Реалізація всіх етапів технологічного блоку нашої моделі повинна сприяти досягненню мети моніторингу – підвищенню якості навчального процесу, унаслідок чого зростатиме рівень професійної підготовки фахівців, що відповідатиме інтересам та вимогам особистості, держави та ринку праці. Означене буде відбиватися в динамічних зрушеннях показників якості навчального процесу, його процесуального та результативного складників. Відповідно до цьо-

го зміст *результативного блоку* моделі моніторингу полягає в покращенні якості навчального процесу та підвищенні компетентності випускників.

Отже, використовуючи базові положення педагогічного моделювання, теоретико-методичні засади створення моделей моніторингу освітньої діяльності, наявний науково-практичний досвід, нами розроблено авторську модель моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу, що складається з трьох взаємопов'язаних блоків: цільового, технологічного та результативного. Функціонування моделі моніторингу забезпечується наявною концептуальною основою: обраними методологічними підходами, функціями та принципами. Реалізація зазначеної моделі супроводжується корегуванням системи управління якістю навчального процесу у ВНЗ та самого навчального процесу з метою їх удосконалення та підвищення компетентності випускників ВНЗ.

Модель є достатньо узагальненою й може бути адаптована відповідно до специфіки різних ВНЗ, напрямів підготовки майбутніх фахівців, ураховувати впливи різноманітних соціально-економічних та часових чинників.

Як свідчить досвід, ефективне функціонування розробленої моделі може бути забезпечено залученням представників усіх суб'єктів навчального процесу до моніторингової діяльності, їх готовністю та вмотивованістю до оцінки якості навчального процесу та ефективності власної управлінської діяльності, удосконаленням усіх рівнів системи управління якістю навчального процесу в напрямі розподілу обов'язків та закріплення відповідальності за забезпечення якості окремих компонентів навчального процесу ВНЗ та формування компетентності майбутніх фахівців.

Модель моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ дозволяє відстежити управлінську діяльність різних груп суб'єктів навчального процесу та його функціонування в усій їхній складності та багатогранності, що сприятиме своєчасному отриманню інформації про рівень якості навчального процесу, адекватному її аналізу та прийняттю оптимальних управлінських рішень з покращення якості

навчального процесу. На наш погляд, упровадження представленої моделі моніторингу якості навчального процесу сприятиме переходу системи управління якістю у вищому навчальному закладі на більш високий рівень.

Висновки до розділу 3

Реформування та розвиток вищої освіти передбачає пошук нових інструментів управління, здатних усебічно оцінити якість підготовки майбутніх фахівців. Діагностика та контроль, які до останнього часу залишаються провідними інструментами оцінювання результатів освітньої діяльності, не відповідають основним напрямкам модернізації системи вищої освіти, оскільки не забезпечують усебічного дослідження процесу підготовки фахівця, не здатні виявити різноманітні впливи на навчальний процес, спрогнозувати перспективи подальшого розвитку навчального закладу. Саме тому в теорії та практиці управління вищою освітою визнається необхідність упровадження такого важливого інструмента стратегічного управління, як освітній моніторинг.

Освітній моніторинг ми розуміємо як систему збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан освітньої системи чи окремих її елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо коригування та розвитку визначеного об'єкта освітньої системи. Наявність освітнього моніторингу є обов'язковою умовою створення та ефективного функціонування у вищих навчальних закладах систем управління якістю, що ґрунтуються за засадах стандартів якості ISO 9001:2000.

Моніторинг якості навчального процесу є різновидом освітнього моніторингу. Проте сутність цього моніторингу науковці переважно пов'язують з дослідженням якості результатів навчального процесу або якості навчальних досягнень студентів, залишаючи поза увагою сам навчальний процес як складну систему.

На нашу думку, моніторинг якості навчального процесу є інструментом управління якістю навчального процесу ВНЗ, а також системою збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан навчального процесу чи окремих його складників (підпроцесів) з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень з підвищення ефективності функціонування складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу й запланованих результатів навчання, а також інноваційного розвитку навчального процесу.

Характерними ознаками моніторингу якості навчального процесу як системи є мета, завдання, об'єкт та суб'єкти моніторингу. Реалізація моніторингу відбувається завдяки інформативно-аналітичній, контрольній-оціночній, діагностичній, коригувальній та прогностичній функціям, а також принципам науковості, безперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління. Методологічною основою моніторингу якості навчального процесу є процесний, системний та компетентнісний підходи, що надає можливість дослідити процесний та результативний боки навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Проведений аналіз вивив, що останнім часом значною мірою змінилась роль усіх суб'єктів навчального процесу в його управлінні. Міра управлінського впливу представників організаційно-управлінської ланки, викладачів та студентів не рівнозначна. Однак забезпечити якість навчального процесу без активної участі всіх суб'єктів навчального процесу сьогодні вже стає неможливим.

Дослідження сутності моніторингу якості навчального процесу відносно особливостей управлінської діяльності кожного з суб'єктів виявило взаємозв'язок та взаємозумовленість між об'єктами моніторингу та показниками якості. Проведений аналіз забезпечив визначення критеріїв та показників моніторингу якості, які дозволяють оцінити процесний і результативний складники навчального процесу вищого навчального закладу.

Визначені концептуальні засади моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу стали підґрунтям в розробці відповідної моделі моніторингу, яка є взаємодією цільового, технологічного та результативного блоків. Реалізація моделі передбачає досягнення мети моніторингу – покращення якості навчального процесу та підвищення рівня компетентності випускників вищого навчального закладу, що забезпечується всебічним дослідженням процесного й результативного блоків навчального процесу.

Упровадження моделі потребує ґрунтовної організації моніторингової діяльності, визначення безпосередніх виконавців та інших учасників моніторингу, забезпечення їх готовності та вмотивованості до реалізації моніторингових процедур, створення системи інформаційної підтримки моніторингу та оптимізації процесу прийняття управлінських рішень щодо забезпечення якості навчального процесу вищого навчального закладу.

Реалізація моделі моніторингу якості навчального процесу дозволить оперативно відреагувати на виявлені проблеми у функціонуванні системи управління якістю навчального процесу та попередити можливі перешкоди у формуванні компетентного випускника, тобто забезпечить ефективне управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу, яке ґрунтується на врахуванні думок усіх учасників навчального процесу.

ПІСЛЯМОВА

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової й нормативної літератури засвідчив, що різноманітні соціально-політичні, економічні, науково-технічні зміни, які відбуваються протягом останніх десятиріч у світі, докорінно змінили вимоги суспільства до якості підготовки фахівців. Це вимагає пошуку ефективних інструментів управління якістю вищої освіти.

Дослідженням виявлено багатоаспектність і міждисциплінарність категорії „якість” та намагання розв’язати цю проблему протягом багатьох сторіч на рівні держави, навчальних закладів та особистості. Поняття якості освіти є основоположним для нашого дослідження, оскільки поєднує якість результатів, які суб’єкти бажають отримати завдяки освіті, та якість усіх складників самого освітнього процесу. Такий підхід дозволяє виділити у розмаїтті підходів науковців найбільш суттєве й розглядати феномен „якість вищої освіти” як досягнення соціально значущих результатів підготовки фахівців, у яких утілено вимоги всіх зацікавлених суб’єктів, забезпечено формування професійної та особистісної компетентності фахівця в процесі наповненого відповідним змістом, певним чином організованого та реалізованого професійного навчання.

Усвідомлюючи залежність існування та розвитку суспільства від якості вищої освіти, кожна держава у світі намагається побудувати власну систему забезпечення та оцінки якості вищої освіти, залучаючи до створення та функціонування систем управління якістю органи державної влади, вищі навчальні заклади, громадські та професійні організацій. Використовуючи інструменти самооцінки та акредитації, ці органи управління намагаються всебічно виявити можливість вищих навчальних закладів здійснювати підготовку компетентних фахівців, адекватних сучасним вимогам суспільства та роботодавців. Утім зовнішні адміністративні впливи можуть тільки схарактеризувати якість підготовки фахівців та унормувати цей процес. Як свідчить світова практика, суттєві зрушення в підвищенні

якості підготовки фахівців отримують ті вищі навчальні заклади, які зосереджують свою увагу на вдосконаленні управління якістю навчального процесу, його педагогічному забезпеченні, створенні сприятливих умов для взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

Аналіз наукового доробку дозволив розглядати навчальний процес у вищому навчальному закладі як багатокomпонентну систему взаємодії та функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього та контрольо-оцінного складників з метою організації та управління професійним й особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання. Якість навчального процесу залежить від

можливості максимально забезпечити формування та реалізацію якісних характеристик складників навчального процесу, а також їх взаємодію з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання. Це викликає необхідність спрямовувати діяльність усіх суб'єктів навчального процесу на забезпечення його якості.

Дослідження виявило недостатню розробленість проблеми управління якістю навчального процесу у ВНЗ, що пояснюється порівняно недавнім розвитком цього напрямку в теорії управління освітніми системами. Основоположним для визначення сутності управління якістю навчального процесу вважаємо поняття управління якістю вищої освіти, під яким розуміється неперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з досягнення відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства та всіх зацікавлених сторін.

Науковці для розв'язання численних завдань управління якістю вищої освіти використовують розмаїття методологічних підходів. Аналіз наукової літератури виявив, що останнім часом перевагу при розробці питань управління якістю отримали процесний та системний підходи, застосування яких у комплексі як методологічного підґрунтя управління якістю навчального процесу дозволить забез-

печити якість кожного зі складників навчального процесу та здійснювати процес управління як системою.

Концептуальна основа управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі багато в чому визначається обраною моделлю, за якою розробляється система управління якістю. Як свідчить практика, найбільш уживаною є модель управління на основі стандартів ISO, яка наділяє системи управління якістю можливістю здійснювати внутрішню та зовнішню перевірку навчального процесу щодо забезпечення рівня якості підготовки фахівців.

До теоретичних засад управління якістю навчальним процесом належать об'єкт, суб'єкт, цілі, стратегія, тактика, політика у сфері якості, принципи, функції та етапи циклу управління, взаємодія та взаємозумовленість яких дозволяє, виходячи з реальних можливостей навчального процесу та визначених результатів підготовки фахівців, приймати оптимальні управлінські рішення та реалізовувати їх у початковому процесі. Зазначене дозволяє нам визначити управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу як неперервний процес скоординованої діяльності суб'єктів управління з формування та реалізації якісних характеристик складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки результати управління якістю навчального процесу науковці все більше пов'язують з моделлю випускника, розробка якої відбувається на засадах компетентнісного підходу. Аналіз досліджень психолого-педагогічного спрямування надав підстави компетентнісну модель випускника розуміти як наукове підґрунтя результату й процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, узагальнене в його компетентності, яка забезпечує готовність і здатність випускника розв'язувати різноманітні проблеми в соціальній та професійній сферах і забезпечує можливість його подальшого саморозвитку.

Багатокомпонентність навчального процесу у вищому навчаль-

ному закладі та складність його результативно-цільової основи потребує знаходження інструментів ефективного управління якістю навчального процесу, серед яких сучасні науковці надають перевагу моніторингу, який є обов'язковим елементом систем управління якістю, розроблених за засадах стандартів якості ISO 9001:2000.

Моніторинг якості навчального процесу розуміється як інструмент управління якістю навчального процесу ВНЗ, а також система збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан навчального процесу чи окремих його складників з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування складників навчального процесу, їхньої взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу й запланованих результатів навчання, а також інноваційного розвитку навчального процесу.

Методологічним підґрунтям моніторингу якості навчального процесу обрано процесний, системний та компетентнісний підходи, що вплинуло на вироблення принципів (науковості, неперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління) і визначення функцій (інформативно-аналітичної, контрольної-оцінної, діагностичної, коригувальної, прогностичної), які дозволяють реалізувати в навчальному процесі моніторинг його якості.

Специфічною ознакою моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу є значна кількість об'єктів, що зумовлено наявністю процесної та результативної сторін навчального процесу, а також різноманітними управлінськими впливами на якість навчального процесу його суб'єктів. Останнє вважаємо необхідною умовою ефективного функціонування систем управління якістю навчального процесу в сучасних вищих навчальних закладах.

Наявність значної кількості об'єктів моніторингу якості навчального процесу ускладнює його організацію та реалізацію у вищих навчальних закладах. Рішенням цієї проблеми є обґрунтування та

розробка моделі моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу як послідовної взаємодії цільового, технологічного та результативного блоків. Реалізація цієї моделі в навчальному процесі спрямовує та спрощує проведення моніторингу якості навчального процесу, що має вдосконалити управління якістю навчального процесу та підвищити рівень компетентності випускників вищого навчального закладу.

Упровадження моніторингу якості навчального процесу ми пов'язуємо з розробкою за певним алгоритмом та реалізацією моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня якості навчального процесу за всіма критеріями, виявлення проблемних сфер функціонування навчального процесу, знаходження шляхів їх розв'язання та здійснення оптимальних управлінських впливів. Усе це потребує не тільки розробки методики моніторингових процедур, але й їхнього пристосовування до специфіки конкретного вищого навчального закладу, що дозволить вирішити нагальні проблеми управління якістю навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высш. образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35 – 39.
2. Абрамова В. И. Менеджмент и маркетинг : учеб. пособие / В. И. Абрамова. – М. : РИОР, 2006. – 161 с.
3. Аветисов А. А. О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования / А. А. Аветисов // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России : материалы 5-го симпозиума. – М. : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки спец., 1996. – С. 52 – 55.
4. Адаменко Е. В. Математические методы в педагогике и психологии : учеб. пособие / Е. В. Адаменко. – Луганск : Альма-матер, 2008. – 94 с.
5. Александрин Г. Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г. Н. Александрин, Ф. В. Шарипов // Формирование дидактической теории / под ред. Г. И. Хозяинова. – М. : Знание, 1984. – С. 69–90.
6. Алексеенко Т. А. Критерії управління якістю забезпечення процесу підготовки фахівців в університеті / Т. А. Алексеенко // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (Додаток). – С. 101 – 104.
7. Алиев В. Г. Теория организации : учеб. для вузов / В. Г. Алиев. – М. : Экономика, 2005. – 431 с.
8. Аляутдинова Р. Н. Мониторинг как основа модели управления качеством обучения в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] / Р. Н. Аляутдинова. – Режим доступа : <http://econf.rac.ru/pdf/2010/04fe73f687e5.pdf>
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
10. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
11. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого са-

моразвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2006. – 608 с.

12. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Вестн. Рос. акад. образования. – 2001. – № 1. – С. 35 – 42.

13. Андрейчук С. К. Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу : дис ... канд. держ. управл. : 25.00.01 / Андрейчук Станіслав Казимирович. – Л., 2007. – 233 с.

14. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 6 – 23.

15. Андрюшина О. Теоретико-методологічні засади використання індикаторів моніторингу якості освіти в США / О. Андрюшина // Вища шк. – 2012. – № 8. – С. 104 – 113.

16. Анисимов В. Е. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В. Е. Анисимов, Н. С. Пантюхина // Сов. педагогика. – 1977. – № 5. – С. 14 – 21.

17. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

18. Аристов О. В. Управление качеством : учеб. пособие для вузов / О. В. Аристов. – М. : ИНФРА-М, 20004. – 240 с.

19. Аристотель. Сочинения в 4 т. / Аристотель ; под ред. З. М. Микеладзе. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2. – 1978. – 687 с.

20. Арутюнян М. П. Мировоззренческий потенциал преодоления знаниевой парадигмы образования / М. П. Арутюнян // Вестн. ОГУ. – 2005. – № 4. – С. 43 – 47.

21. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.

22. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

23. Асаул А. Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А. Н. Асаул, Б. М. Капаров ;

под ред. д. экон. н., проф. А. Н. Асаула. – СПб. : „Гуманистика”, 2007. – 280 с.

24. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопр. образования. – 2008. – № 1. – С. 65 – 86.

25. Афанасьев В. В. Управленческая проблема как объект педагогических исследований / В. В. Афанасьев, П. И. Пидкасистый // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 12 – 17.

26. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.

27. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

28. Бабін І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті Європейського простору вищої освіти / І. І. Бабін // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 61 – 71.

29. Бадаян И. М. Стратегическое управление качеством профессиональной подготовки специалистов в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. М. Бадаян. – М., 2009. – 41 с.

30. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Байдацька Наталія Михайлівна. – Вінниця, 2007. – 220 с.

31. Байденко В. И. Болонский процесс: структура реформ высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец. ; Рос. новый ун-т, 2002. – 1287 с.

32. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 1. – С. 3 – 13.

33. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические

вопросы) / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2005. – 114 с.

34. Байденко В. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М. : Фолио, 2002. – С. 14 – 32.

35. Баланс для Болонского процесса // Красное знамя. – 2008. – 4 июня.

36. Банслова В. Б. Исследование рынка услуг в области бизнес-образования и разработка инструментов их продвижения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 „Экономика и управление народным хозяйством” / В. Б. Банслова. – СПб., 1999. – 19 с.

37. Баринов В. А. Основы менеджмента : учеб. пособие / В. А. Баринов, Л. В. Макаров. – М. : Изд-во РИОР, 2006. – 64 с.

38. Белановский С. А. Методика и техника фокусирования интервью : учеб.-метод. пособие / С. А. Белановский. – М. : Наука, 1993. – 349 с.

39. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М. : Изд-во „Академия”, 2000. – 192 с.

40. Белкин А. С. Основы педагогических технологий (краткий толковый словарь) / А. С. Белкин. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 1995. – 22 с.

41. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основы образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр „Педагогический поиск”, 2003. – 256 с.

42. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.

43. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26 – 31.

44. Бермус А. Г. Гуманитарная методология разработки образовательных программ / А. Г. Бермус // Пед. технологии. – 2004. – № 2. – С. 78 – 87.

45. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компе-

тентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Центр дистанционного образования „Эйдос”. – 2005. – 10 сент. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

46. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : монография / А. Г. Бермус. – Ростов-н/Д. : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.

47. Білий Л. Г. Організаційно-педагогічні основи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Білий Леонід Григорович. – Хмельницький, 2007. – 242 с.

48. Блауберг И. В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин. – М. : Знание, 1972. – 180 с.

49. Бодров В. А. Психологические исследования проблем профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблем формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 3 – 26.

50. Бодрова Е. В. Высшее образование для XXI века (Ответы экспертов на заданные вопросы) / Е. В. Бодрова // Alma mater. – 2009. – № 3. – С. 25 – 29.

51. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.

52. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

53. Бордовская Н. В. Оценка качества высшего образования: идея уровневого подхода / Н. В. Бордовская // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 9. – С. 18 – 20.

54. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.

55. Борисенкова А. В. Система высшего образования Группы

Восьми: Канада / А. В. Борисенкова, О. В. Перфильева. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 18 с.

56. Борисова И. И. Системы оценки качества образования: поиск эффективной модели [Электронный ресурс] / И. И. Борисова. – Режим доступа : <http://www.quality.edu.ru/sk/param/738/>

57. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 288 с.

58. Браже Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т. Г. Браже. – Л. : НИИ НОВ, 1990. – С. 39 – 62.

59. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.

60. Бугрій О. Активізація навчального процесу у зарубіжній вищій школі / О. Бугрій // Вища шк. – 2008. – № 5. – С. 70 – 78.

61. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища шк. – 2010. – № 3 – 4. – С. 11 – 35.

62. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища шк. – 2007. – № 1. – С. 10 – 19.

63. Бышевцев Н. Г. Качество образования как основа развития системы высшего физкультурного образования [Электронный ресурс] / Н. Г. Бышевцев, Л. П. Богачук. – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/Books/XXPI/2006n3/p37-41.htm>

64. Бюджетный менеджмент : підручник / В. Федоров, В. Опарін, Л. Сафонова та ін. ; за заг. ред. В. Федосова. – К. : КНЕУ, 2004. – 864 с.

65. Вакарчук І. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність вищої освіти / І. Вакарчук // Вища шк. – 2009. – № 4. – С. 3 – 30.

66. Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. на соиск. учен.

степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Ю. В. Варданян. – М., 1999. – 38 с.

67. Васильева Л. И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Васильева Людмила Ивановна. – Н. Новгород, 2006. – 144 с.

68. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. : пер. с англ. / М. Вартофский ; общ. ред. и послесл. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.

69. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др. ; под ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.

70. Веников В. А. О моделировании / В. А. Веников. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

71. Верба В. А. Проектний аналіз : підручник / В. А. Верба, О. А. Загородніх. – К. : КНЕУ, 2000. – 322 с.

72. Виханский О. С. Менеджмент : учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Экономистъ, 2003. – 528 с.

73. Вишневський П. Р. Педагогічне управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вишневський Петро Ростиславович. – Хмельницький, 2006. – 209 с.

74. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища шк. – 2008. – № 6. – С. 92 – 125.

75. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54 – 59.

76. Віткін Л. Управління якістю у вищих навчальних закладах / Л. Віткін // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2002. – № 4. – С. 47 – 50.

77. Віткін Л. Підходи щодо оцінювання ключових процесів підготовки студента ВНЗ / Л. Віткін, Г. Хімичева // Наук.-техн. інформ. – 2004. – № 2. – С. 51 – 54.

78. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія,

технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

79. Всемирная конференция по высшему образованию, проведенная 5 – 8 июля 2009 г. В штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже // *Alma mater*. – 2009. – № 7. – С. 45 – 54.

80. Габдреев Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р. В. Габдреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1983. – 111 с.

81. Галаган А. И. Особенности организации и функционирования системы образования Канады / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. – Вып. 9. – М. : НИИВО, 2001. – 72 с.

82. Гапон В. В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гапон Валентина Василівна. – К., 2006. – 343 с.

83. Гафнер В. В. Мониторинг становления профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / В. В. Гафнер. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

84. Гегель Г. Сочинения в 14 т. / Г. Гегель ; пер. Б. Г. Столпнера, П. С. Попова. – М. : Гос. социал.-экон. изд-во, „Полиграфкнига”, 1958. – Т. 14. – 1958. – 440 с.

85. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 608 с.

86. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 447 с.

87. Глуханюк Н. С. Факторы развития профессионально-педагогического вуза в современных условиях / Н. С. Глуханюк, В. А. Федоров // *Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование : сб. науч. тр.* – М. : Изд-во МГПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 73 – 78.

88. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // *Вища освіта України*. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.

89. Голубенко О. Національна рамка кваліфікації у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища шк. – 2009. – № 3. – С. 44 – 56.

90. Горб В. Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. Г. Горб. – Екатеринбург, 2005. – 48 с.

91. Горб В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10 – 14.

92. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента : учеб. пособие : пер. с англ. / Р. Готтсданкер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 464 с.

93. Григорчук Т. Педагогічні основи формування професійних компетенцій фахівців-маркетологів / Т. Григорчук // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 60 – 63.

94. Гринкруг Л. С. Экспертные оценки студентов в системе мониторинга качества образовательной деятельности вуза [Электронный ресурс] / Л. С. Гринкруг, И. В. Мусовской, Б. Е. Фишман // Качество образования: системы, технологии, инновации. – Режим доступа : <http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2007/rat/pdf/Section3/476-493.pdf>

95. Громкова М. Т. Методологическое обеспечение квалиметрии современного высшего образования / М. Т. Громкова // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России : материалы 5-го симпозиума. – М. : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки спец., 1996. – С. 39 – 41.

96. Гуменник В. Формування системи цільового управління вищим навчальним закладом освіти в умовах приєднання України до Болонського процесу / В. Гуменник // Вища шк. – 2004. – № 4. – С. 11 – 19.

97. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 184 с.

98. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой / Т. М. Давыденко. – М. ; Белгород : БГПУ, 1995. – 250 с.

99. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л. Н. Давыдова. – Астрахань : Изд. „Астраханский университет”, 2005. – 211 с.

100. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль ; ред. Л. И. Рахманова, А. Г. Виноградова. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1955. – Т. 2. – 1955. – 780 с.

101. Данилишин Б. М. Гуманітарна сфера України: проблеми і шляхи формування : монографія / Б. М. Данилишин, С. І. Дорогунцов, В. І. Куценко ; за ред. Б. М. Данилишина. – К. : РВПС України НАН України, 2000. – 96 с.

102. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21 – 26.

103. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дворнікова Надія Степанівна. – К., 2009. – 185 с.

104. Делор Ж. Освіта : заховані скарби : Доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, надана ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Paris : UNESCO, 1996. – 31 с.

105. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денисенко Анжела Олегівна. – Х., 2008. – 220 с.

106. Діденко О. В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : монографія / О. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2009. – 407 с.

107. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.

108. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.

109. Добрянський І. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти / І. Добрянський // Вища шк. – 2004. – № 1. – С. 22 – 28.

110. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах / СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26 – 44.

111. ДСТУ ISO 9001 – 2001. Система управління якістю. Вимоги. – К. : Держ. стандарт, 2001. – 24 с.

112. ДСТУ-П ІВА 2:2000. Система управління якістю. Наставни щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (Чинний від 2008-01-01). – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – 70 с.

113. Дуранов М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

114. Егоршин А. П. Емкость рынка и качество дистанционных образовательных услуг [Электронный ресурс] / А. П. Егоршин, В. А. Кручинин. – Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/00/2_00/st222.html

115. Ефремова Н. Ф. Теоретические основы квалиметрического мониторинга в общем образовании / Н. Ф. Ефремова // Квалиметрия в образовании: методология и практика : материалы X Симпозиума / под ред. Н. А. Селезневой и А. В. Субетто. – М. : ИЦПКПС, 2002. – С. 67 – 88.

116. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70 – 74.

117. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 178 с.

118. Жарая С. Б. Управління системою вищих навчальних закладів недержавної форми власності в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 25.00.05 „Галузеве управління : управління освітою” / С. Б. Жарая. – К., 1999. – 19 с.

119. Жорнова О. Суб’єкт соціокультурної діяльності: науково-

теоретичне обґрунтування вимірів вищої освіти / О. Жорнова // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 61 – 82.

120. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 176 с.

121. Загірняк М. Вища школа – освіта чи кваліфікація? / М. Загірняк, В. Мосьпан // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 53 – 57.

122. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс] / А. Загородній. – Режим доступу : http://library.uipa.kharkov.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_prodoguagshisa_izdaniy/Evr_sist_zab.htm

123. Задонская Л. В. Повышение квалификации преподавателей высшей школы в условиях информатизации образования / Л. В. Задонская // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 81 – 92.

124. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 18 – 26.

125. Замедлина Е. А. Теория управления : учеб. пособие / Е. А. Замедлина. – М. : РИОР, 2007. – 152 с.

126. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45.

127. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35 – 44.

128. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.

129. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 480 с.

130. Зернов В. А. Конкурентоспособность образования как условие развития конкурентоспособной экономики / В. А. Зернов // Alma mater. – 2008. – № 4. – С. 14 – 20.

131. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. – 40 с.

132. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

133. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М. : Исслед. центр проблем качества подг. спец., 2005. – С. 10 – 20.

134. Зінченко В. О. Досвід країн Європи щодо забезпечення якості підготовки фахівців / В. О. Зінченко // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України А. В. Троцько. – Х. : ХНПУ, 2012. – Вип. 31. – С. 79 – 89.

135. Зінченко В. О. Етапи управління якістю навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 4. – Ч. I. – С. 6 – 13.

136. Зінченко В. О. Методологічні засади управління якістю вищої освіти / В. О. Зінченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Вип. LVIII. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 17 – 24.

137. Зінченко В. О. Моделі управління якістю вищої освіти / В. О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15(68). – С. 289 – 298.

138. Зінченко В. О. Модель фахівця з позиції компетентнісного підходу / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 36 – 43.

139. Зінченко В. О. Моніторинг діяльності викладачів з управління якістю навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харк. нац. пед. ун-ту

імені Г. С. Сковороди / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України А. В. Троцько. – Х. : ХНПУ, 2013. – Вип. 33. – С. 24 – 34.

140. Зінченко В. О. Моніторинг управління студентами якістю навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко // Наук. вісн. Донбасу : електрон. наук. вид. – 2012. – № 4(20). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12zvovnpv.pdf>

141. Зінченко В. О. Моніторинг якості організації навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 15. – Ч. I. – С. 30 – 39.

142. Зінченко В. О. Освітній моніторинг як складова ефективного управління якістю освіти / В. О. Зінченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Вип. 34 – 35. – Х. : Укр. інж.-пед. акад. (УІПА), 2012. – С. 134 – 140.

143. Зінченко В. О. Офіційні механізми Болонського процесу щодо забезпечення якості вищої освіти / В. О. Зінченко // Молодь і ринок. – 2011. – № 12(83). – С. 48 – 52.

144. Зінченко В. О. Розв'язання проблем якості підготовки фахівців у США та інших країнах світу / В. О. Зінченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2011. – № 60. – С. 73 – 78.

145. Зінченко В. О. Складники навчального процесу у ВНЗ / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 13. – Ч. 1. – С. 12 – 17.

146. Зінченко В. О. Структура компетентності моделі випускника вищого навчального закладу / В. О. Зінченко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. С. О. Сисоєвої. – Вип. I. – К. : ТОВ „Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»”, 2012. – С. 41 – 48.

147. Зінченко В. О. Сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу у ВНЗ / В. О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17(70). – С. 254 – 264.

148. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця / В. О. Зінченко // Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. пр. / редкол. : Л. С. Нечепоренко та ін. – Х., 2011. – Вип. XXVII. – С. 80 – 89.

149. Зінченко В. О. Теоретичні аспекти побудови моделі сучасного фахівця / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 23. – С. 74 – 79.

150. Зінченко В. О. Теоретичні аспекти якості навчального процесу вищого навчального закладу / В. О. Зінченко // Освіта на Луганщині. – 2012. – № 1(36). – С. 24 – 29.

151. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ / В. О. Зінченко // Наук. вісн. Донбасу : електрон. наук. вид. – 2012. – № 1(17). – Режим доступу : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN17/index.htm

152. Зінченко В. О. Теорія якості освіти у науковій літературі / В. О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 16(69). – С. 79 – 85.

153. Зінченко В. О. Якість вищої освіти в офіційних документах Болонської групи / В. О. Зінченко // Молодь і ринок. – 2011. – № 11(82). – С. 113 – 117.

154. Зінченко В. О. Якість вищої освіти: погляди науковців / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 9 – 16.

155. Зінченко В. О. Якість вищої освіти: чинники впливу / В. О. Зінченко // Освіта Донбасу. – 2011. – № 4. – С. 55 – 59.

156. Зіньковський Ю. Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах / Ю. Зіньковський, Г. Мірський // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 29 – 36.

157. Зіньковський Ю. Стандартизація освіти як імператив реформування вищої школи / Ю. Зіньковський // Вища шк. – 2010. – № 1. – С. 24 – 30.

158. Зонис М. Качество образовательных услуг – главное условие успеха / М. Зонис // Новое знание. – 2001. – № 2. – С. 20 – 23.

159. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісн. Житом. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18.

160. Иванов С. Ю. Основные тенденции и перспективы разви-

тия системы высшего образования в России / С. Ю. Иванов, А. С. Иванов // *Alma mater*. – 2009. – № 2. – С. 5 – 9.

161. Иванова Е. М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е. М. Иванова // *Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология*. – 1989. – № 3. – С. 16 – 18.

162. Иванова Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова. – Режим доступа : <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Ivanova.htm>.

163. Иванова И. А. Менеджмент : учеб. пособие / И. А. Иванова. – 2-е изд. – М. : РИОР, 2007. – 128 с.

164. Ильин В. С. Формирование личности школы (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

165. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд. „Питер”, 2006. – 512 с.

166. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // *Педагогика*. – 2006. – № 9. – С. 55 – 60.

167. История экономических учений (современный этап) : учебник / под общ. ред. А. Г. Худокормова. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 733 с.

168. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. – СПб. : Изд-во „Лань”, 1998. – 448 с.

169. Кадыров С. К. Управление качеством профессионального образования в университетском комплексе : автореф. дис на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / С. К. Кадыров. – Челябинск, 2012. – 28 с.

170. Кайдалова Л. Г. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів-технологів / Л. Г. Кайданова // *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. – Х., 2007. – Вип. 18 – 19. – С. 251 – 257.

171. Калиновская С. Б. Символический интеракционизм как основа интерактивного обучения в современном вузе / С. Б. Калиновская // *Пед. образование и наука*. – 2012. – № 7. – С. 18 – 21.

172. Карпова Г. Ф. Образовательная ситуация в России в 1-й

половине XX века / Г. Ф. Карпова. – Ростов-н/Д. : ЮО РАО, 1994. – 293 с.

173. Картузов А. В. Система сбалансированных показателей качества учебного процесса в вузе / А. В. Картузов // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 146 – 149.

174. Качалова Л. П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов / Л. П. Качалова // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 60 – 65.

175. Каюмов А. Коммуникативная компетентность – цель образовательного процесса / А. Каюмов // Высш. образование в России. – 2007. – № 6. – С. 151 – 153.

176. Келс Р. Г. Процесс самооценки: руководство по самооценке для высшего образования / Р. Г. Келс. – М. : Моск. общ. науч. фонд, 1999. – 152 с.

177. Кизима В. Новое образование для нового человека / В. Кизима // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 36 – 61.

178. Киреева Е. Ю. Качество преподавания учебных дисциплин в вузе. Критерии оценки [Электронный ресурс] / Е. Ю. Киреева, С. Д. Сазонова // Качество образования: системы, технологии, инновации. – Режим доступа : <http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2007/rat/pdf/Section3/476-493.pdf>

179. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России [Электронный ресурс] / К. Н. Кислицын // Информ. гуманит. портал „Знание. Понимание. Умение”. – 2010. – № 11. – Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn/>

180. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.

181. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

182. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

183. Коберник О. М. Педагогічний моніторинг як складова управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному

закладі / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 66 – 76.

184. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

185. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ „МарТ” ; Ростов-н/Д. : Издат. центр „МарТ”, 2005. – 448 с.

186. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межапарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.

187. Колинько В. В. Психограмма как фактор совершенствования профориентации молодежи на рабочие профессии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / В. В. Колинько. – К., 1988. – 18 с.

188. Коляда М. Г. Формирование информационной культуры будущих экономистов в процесс профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коляда Михаил Георгиевич. – Донецк, 2003. – 289 с.

189. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

190. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр „Педагогический поиск”, 2000. – 224 с.

191. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Универ. кн., Логос, 2009. – 272 с.

192. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 „Теорія та методика управління освітою” / Л. П. Коробович. – К., 2011. – 20 с.

193. Кострюков С. Цивілізаційне покликання освіти / С. Кострюков // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 72 – 77.

194. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие / Э. М. Коротков. – М. : Акад. Проект ; Мир, 2006. – 320 с.

195. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика : учеб. пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

196. Краткий экономический словарь / под ред. Ю. А. Белика и др. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1989. – 399 с.

197. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I – II рівня акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 „Теорія та методика управління освітою” / С. С. Кретович. – К., 2012. – 20 с.

198. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища шк. – 2010. – № 3 – 4. – С. 44 – 58.

199. Круглова Н. Р. Педагогический мониторинг качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Круглова Надежда Ростиславовна. – Новосибирск, 2009. – 205 с.

200. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : Изд-во МЭИ, 1986. – 108 с.

201. Кузнецова Т. А. Организационно-правовые условия повышения эффективности образовательного процесса в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузнецова Татьяна Артуровна. – Калининград, 2005. – 197 с.

202. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

203. Кукуев А. И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кукуев Александр Иванович. – Ростов-н/Д., 2001. – 329 с.

204. Кулемин Н. А. Квалиметрический мониторинг в системе образования / Н. А. Кулемин // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 16 – 20.

205. Куликова Л. В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя / Л. В. Куликова // Управління шк. – 2005. – № 16. – С. 43 – 48.

206. Курильченко Н. Н. Вопросы управления качеством образования в вузе в условиях перехода на Болонскую систему [Электронный ресурс] / Н. Н. Курильченко. – Режим доступа : <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-24-13-15-21/24-2010-08-30-11-20-38/1456-2011-03>

207. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Ч. 2. – Барнаул : Изд-во Алтай. ун-та, 2002. – 232 с.

208. Ладошина Г. И. Управление качеством экономического образования студентов вуза в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ладошина Галина Ивановна. – Магнитогорск, 2005. – 171 с.

209. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Пед. о-во, 2002. – 304 с.

210. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118 – 122.

211. Лебедев С. В. Прогнозирование в модели деятельности специалиста / С. В. Лебедев // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации. – Томск, 1979. – С. 75 – 81.

212. Левківський К. Освіта для сталого розвитку / К. Левківський, С. Степаненко, Н. Тимошенко // Вища шк. – 2009. – № 5. – С. 28 – 39.

213. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.

214. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся, какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 47 с.

215. Лещинський О. Міжнародні моделі оцінки якості інженерної освіти / О. Лещинський // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 32 – 35.

216. Лисенко В. Валідні тести як метод контролю якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ / В. Лисенко, О. Зазимко, Л. Кліх // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 68 – 74.

217. Лобашев В. Д. Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения / В. Д. Лобашев // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 99 – 111.

218. Локшина О. И. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем / О. И. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 60 – 70.

219. Локшина О. И. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. И. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108 – 116.

220. Луговой В. И. Управління освітою : навч. посіб. / В. И. Луговой. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

221. Лукіна Т. О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях / Т. О. Лукіна // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 52 – 60.

222. Лурье Л. И. Способно ли образование стать опорой новому поколению? / Л. И. Лурье // Alma mater. – 2009. – № 10. – С. 30 – 35.

223. Ляшенко О. И. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. И. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 34 – 40.

224. Ляшенко О. И. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. И. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5 – 12.

225. Майборода Л. А. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее применения применительно к крестьянскому высшему образованию / Л. А. Майборода, А. И. Суббето. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., ПАНИ, 1994. – 204 с.

226. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

227. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 190 с.

228. Маркова М. В. Анализ концепций и моделей управления качеством образовательной деятельности / М. В. Маркова // Фундамент. исслед. – 2008. – № 12. – С. 54 – 56.

229. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
230. Матвієнко О. В. Моніторинг якості результатів навчання на основі ймовірісно-статистичного підходу / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 105 – 110.
231. Матвієнко П. В. До питання про сучасні педагогічні парадигми в системі вищої освіти / П. В. Матвієнко, С. О. Огієнко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 63 – 72.
232. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г. Матушанский, А. Фролов // Высш. образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92 – 95.
233. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина. – Н. Новгород : НИМБ, 2001. – 624 с.
234. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоуори. – М. : Изд-во „Дело”, 1997. – 704 с.
235. Методические рекомендации по разработке модели специалиста / сост. Н. С. Пантиной и др. ; Второй моск. гос. мед. ин-т им. Н. И. Пирогова. – М. : Б. и., 1981. – 24 с.
236. Методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах № 1/9-119 від 26.02.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ministry@mon.gov.ua
237. Минаева Н. В. Приближение к профессиограмме специалиста / Н. В. Минаева // ЭКО. – 1980. – № 7. – С. 36 – 39.
238. Митина О. А. Обзор подходов к определению понятия „мониторинг” в образовании / О. А. Митина // Пед. технологии. – 2004. – № 2. – С. 32 – 37.
239. Митина О. А. Средства диагностики для мониторинга учебных достижений учащихся при изучении естественнонаучных и математических дисциплин / О. А. Митина // Пед. технологии. – 2007. – № 1. – С. 51 – 55.
240. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А. М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 57 – 64.

241. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исслед. / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.

242. Мікульонок І. Забезпечення якості професорсько-викладацького складу ВНЗ – основа ефективної підготовки фахівців / І. Мікульонок // Вища шк. – 2011. – № 5 – 6. – С. 12 – 20.

243. Могилевський В. Д. Методология систем: вербальный подход / В. Д. Могилевский. – М. : ОАО „Издательство экономика”, 1999. – 251 с.

244. Моисеев В. Б. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования / В. Б. Моисеев, Т. В. Гуськова // Пед. образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 62 – 64.

245. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 319 с.

246. Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования / под ред. В. И. Андреева. – Казань : Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2004. – 137 с.

247. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мруга Марина Рашидівна. – К., 2006. – 251 с.

248. Найденова И. Е. Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов туристического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Найденова Ирина Евгеньевна. – М., 2010. – 176 с.

249. Науково-дослідна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка за 2008 рік. Результати. Форми організації. Перспективи розвитку : інформ. матеріали до засідання Вченої ради 30 січня 2009 р. – Луганськ, 2009. – 60 с.

250. Науково-дослідна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка за 2009 рік. Результати. Форми організації. Перспективи розвитку :

інформ. матеріали до засідання Вченої ради 29 січня 2010 р. – Луганськ, 2010. – 67 с.

251. Науково-дослідна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка за 2010 рік. Результати. Форми організації. Перспективи розвитку : інформ. матеріали до засідання Вченої ради 21 січня 2011 р. – Луганськ, 2011. – 71 с.

252. Науково-дослідна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка за 2011 рік. Результати. Форми організації. Перспективи розвитку : інформ. матеріали до засідання Вченої ради 27 січня 2012 р. – Луганськ, 2012. – 77 с.

253. Науково-дослідна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка за 2012 рік. Результати. Форми організації. Перспективи розвитку : інформ. матеріали до засідання Вченої ради 24 січня 2013 р. – Луганськ, 2013. – 77 с.

254. Никитин А. В. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / А. В. Никитин, Л. И. Романкова. – М. : НИИВШ, 1981. – 51 с. : ил.

255. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С. М. Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

256. Новиков А. Методологические характеристики учебной деятельности / А. Новиков // Нар. образование. – 2005. – № 8. – С. 93 – 100.

257. Новиков А. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества / А. Новиков // Нар. образование. – 2005. – № 6. – С. 201 – 207.

258. Носко И. В. Модель выпускника как основа формирования компетенций в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Носко Ирина Валентиновна. – Владивосток, 2007. – 200 с.

259. Обеспечение качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rudn.ru/?pagec=256>

260. Образование в Австралии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.langust.ru/review/aust_edu.shtml

261. Образование за рубежом : сб. ст. – М. : Центр тестирования МО РФ, 2003. – 112 с.

262. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования во Франции // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. – Вып. 3. – Приложение. – 2004. – С. 9 – 16.

263. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Японии // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. – Вып. 9. – Приложение. – 2004. – С. 7 – 12.

264. Оборський Г. О. Система стандартів щодо управління якістю освіти у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г. О. Оборський, В. Д. Гогунський, О. С. Савельєва. – Режим доступу : http://storage.library.opu.ua/online/periodic/kms_2011_5/003-006/pdf

265. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1981. – 816 с.

266. Олеандр Т. М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. М. Олеандр. – Т., 2011. – 22 с.

267. Определение содержания и формирования учебных планов высших учебных заведений. Экспресс-информация. Сер. : Обучение и коммунистическое воспитание в высших и средних специальных учебных заведениях. – М. : НИИВШ, 1977. – 35 с.

268. Организация мониторинговых исследований в образовательных учреждениях : науч.-метод. пособие / под ред. С. Г. Кузенковой. – Новокузнецк : Ин-т повышения квалификации, 2004. – 108 с.

269. Організація контролю якості підготовки фахівців у Національному університеті „Львівська політехніка” / Ю. Бабало, А. Гунькало, А. Загородній та ін. // Вища шк. – 2009. – № 7. – С. 5 – 11.

270. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность. Практикум / А. А. Орлов, А. С. Агафонова. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

271. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9 – 15.

272. Орлов А. А. Педагогическое образование / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57 – 64.

273. Орлов С. А. Использование европейского опыта в формировании содержания и оценке качества среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Орлов Сергей Алексеевич. – М., 2008. – 184 с.

274. Осипов Г. В. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Г. В. Осипов. – М. : Изд-во „Норма”, 2000. – 488 с.

275. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

276. Основы профессиональной педагогики / под ред. С. Я. Батышева и С. А. Шапоринского. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1977. – 504 с.

277. Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Островерх Ольга Олександрівна. – Х., 2004. – 181 с.

278. От абитуриента к молодому специалисту: социальные портреты молодежи на фоне кризиса / Фонд общественного мнения: Темат. проект: Образование [Электронный ресурс] // Высш. образование – Ноябрь. 2009. – 32 с. – Режим доступа : [http:// www.fom.ru](http://www.fom.ru).

279. Пампуха І. В. Модель оцінки якості освіти ВВНЗ за допомогою інформаційно-аналітичної системи / І. В. Пампуха, А. В. Малюга // Зб. наук. пр. ВІПІ НТУУ „КПІ”. – 2011. – № 1. – С. 150 – 159.

280. Панасюк В. П. Системное управление качеством образования в школе / В. П. Панасюк ; под ред. А. И. Субетто. – СПб. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2000. – 239 с.

281. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издат. Центр „Академия”, 2004. – 368 с.

282. Педагогика : учебник / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во „Проспект”, 2004. – 432 с.

283. Пеняева С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста / С. Пеняева // Высш. образование в России. – 2007. – № 4. – С. 31 – 34.

284. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма-матер. – 2004. – № 10. – С. 6 – 10.

285. Петровский А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2002. – 512 с.

286. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

287. Пилипишин Д. В. Высшее образование: кого лучше формировать в вузах – профессионала или эффективного человека? / Д. В. Пилипишин // Alma mater. – 2009. – № 5. – С. 53 – 63.

288. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36 – 40.

289. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ВУЗов / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

290. Плаксий С. М. Блеск и нищета российского высшего образования / С. М. Плаксий. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2004. – 112 с.

291. Плаксий С. И. Качество высшего образования / С. И. Плаксий. – М. : Нац. ин-т бизнеса, 2003. – 654 с.

292. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 105 с.

293. Поворознюк О. А. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно-ориентированного образования / О. А. Поворознюк // Пед. образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 91 – 93.

294. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрями та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища шк. – 2007. – № 1. – С. 48 – 52.

295. Подходы к проектированию Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения: (разработка экспертов АКУР и УМО по классическому университетскому образованию). – М. : МГУ, 2005. – 84 с.

296. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании / В. М. Полонский. – М. : „МИРОС”, 1995. – 65 с.

297. Полянская Г. М. Управление качеством образования учащихся в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полянская Галина Михайловна. – Саратов, 2007. – 144 с.

298. Пометун О. І. Формування громадської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісн. прогр. шк. обмін. – 2005. – № 23. – С. 18 – 24.

299. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы доп. пед. образования / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академ. Проект, 2004. – 432 с.

300. Порус В. Н. Высшее образование для XXI века (ответы экспертов на заданные вопросы) / В. Н. Порус // Alma mater. – 2009. – № 2. – С. 17 – 22.

301. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления / М. М. Поташник. – М. : ИУО РАО, 1996. – 126 с.

302. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.

303. Поташник М. М. Комплексный характер и внутренняя взаимосвязь оценки качества образования на разных уровнях управления / М. М. Поташник // Нар. образование. – 1999. – № 7 – 8. – С. 172. – 175.

304. Поташник М. Осознание цели: Дать образование хорошего качества / М. Поташник // Первое сентября. – 2001. – № 15. – С. 3 – 15.

305. Похолкова Ю. П. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. П. Похолкова, А. И. Чучалина // Высш. образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12 – 28.

306. Приходько В. Ранжування ВНЗ як інструмент державно-громадського управління якістю вищої освіти / В. Приходько, С. Шевченко // Вища шк. – 2008. – № 7. – С. 33 – 43.

307. Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації : наказ М-ва освіти і науки України від 29.03.2012 № 384.

308. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : наказ М-ва освіти і науки України від 09.07.2009 р. № 642.

309. Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів : наказ М-ва освіти і науки України від 10.02.2010 р. № 101.

310. Психолого-педагогический словарь / под ред. В. А. Миже-рикова. – Ростов-н/Д. : Изд-во „Феникс”, 1998. – 540 с.

311. Пузанков Д. В. Использование принципов всеобщего управления качеством стандартов ISO 9000 в инженерном образовании [Электронный ресурс] / Д. В. Пузанков, С. А. Степанов, С. О. Шапошников. – Режим доступа : <http://tqm.stankin.ru/index2.html>

312. Пульбере А. И. Мониторинг качества знаний в условиях личносно ориентированного образования / А. И. Пульбере // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 33 – 36.

313. Пульбере А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Пульбере Александр Иванович. – Ростов-н/Д., 2006. – 441 с.

314. Радзивилова Г. А. Управление качеством образования в педагогическом вузе и его филиале (на материалах малого города) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Радзивилова Галина Алексеевна. – М., 2005. – 246 с.

315. Радугин А. А. Философия : курс лекций / А. А. Радугин. – М. : Центр, 1997. – 272 с.

316. Разработка системы обеспечения качества на факультете психологии и социальной работы ВГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva_merkulova/chaper2_quality.htm

317. Райков А. Н. Об организации системы высшего образования в XXI веке с позиции теории управления: постановка проблемы / А. Н. Райков // *Alma mater*. – 2009. – № 8. – С. 12 – 14.

318. Реймерс Н. Ф. Природопользование. Словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. – М. : Мысль. – 673 с.

319. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

320. Родіонов О. В. Управління якістю вищої освіти : монографія / О. В. Родіонов. – Полтава : Вид-во ПДАА, 2012. – 384 с.

321. Романенко Ю. А. Методика корекції знань та вмінь як важіль управління діяльністю студентів через моніторинг / Ю. А. Романенко // *Педагогіка і психологія*. – 2012. – № 1. – С. 38 – 42.

322. Рузаев Е. Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент качества знаний в высшей школе / Е. Н. Рузаев // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2004. – № 1. – С. 56 – 60.

323. Рыбанов А. А. Интеллектуальная система оценки качества учебного процесса / А. А. Рыбанов, В. П. Шевчук, Е. А. Приходько // *Системные проблемы качества, математического моделирования, информационных и электронных технологий : материалы Междунар. конф. и Рос. науч. шк.* – Ч. 4. – М. : Радио и связь, 2003. – С. 6 – 7.

324. Рыблова А. Н. Концептуальные основы управления процессом обучения в высшей школе / А. Н. Рыблова // *Пед. образование и наука*. – 2012. – № 4. – С. 48 – 50.

325. Рыбников А. М. Управление сбалансированным развитием в государственном вузе / А. М. Рыбников, М. С. Рыбников // *Учен. зап. Таврич. нац. ун-та имени В. И. Вернадского*. – Сер. „Экономика и управление”. – Т. 24 (63). – 2011. – № 2. – С. 149 – 154.

326. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : наук.-метод. посіб. / З. В. Рябова. – Х. : Гімназія, 2004. – 72 с.

327. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01

„Общая педагогика, история педагогики и образования” / Д. Р. Сабирова. – Казань, 2009. – 40 с.

328. Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1978. – 238 с.

329. Самерханова Э. К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Самерханова Эльвара Камильевна. – Н. Новгород, 2006. – 398 с.

330. Санкин Л. А. Управление качеством образования в гуманитарном вузе / Л. А. Санкин, Е. П. Тонконогая // Известия РАО. – 2002. – № 2. – С. 61 – 72.

331. Сарсенбаева Г. М. Аккредитация и качество высшего образования / Г. М. Сарсенбаева // Пед. образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 51 – 55.

332. Сафонова С. В. Педагогическая диагностика качества организации образовательного процесса в вузе : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сафонова Светлана Владимировна. – М., 2008. – 257 с.

333. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход : монография / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003. – 259 с.

334. Селезнева Н. А. Проблема качества образования: актуальные аспекты пути решения / Н. А. Селезнева, В. И. Байденко // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. ст. – М. : ИЦПКПС, 1998. – С. 7 – 20.

335. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2002. – 95 с.

336. Селезнева Н. А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования (научный доклад) [Электронный ресурс] / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. – Режим доступа : <http://trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm/>.

337. Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 20 – 25.

338. Семькин В. А. Роль научно-педагогических школ в подго-

товке конкурентоспособных специалистов / В. А. Семыкин, П. В. Лебедчук // Alma mater. – 2009. – № 10. – С. 9 – 14.

339. Сенашенко В. Болонский процесс и качество образования [Электронный ресурс] / В. Сенашенко, Г. Ткач. – Режим доступа : http://library.uira.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/3_2.htm

340. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Е. В. Сергеева. – Волгоград, 2011. – 27 с.

341. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Изд. корпорация „Логос”, 1999. – 272 с.

342. Сериков В. В. Управление качеством образования: потенциал субъектов образовательной деятельности / В. В. Сериков // Современное качество образования в инновационных учреждениях: научные основы, опыт, перспективы, достижения : материалы междунар. пед. чтений. – Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2008. – С. 20 – 33.

343. Сертифікат на систему управління якістю [Електронний ресурс] : зареєстр. у Реєстрі Системи Сертифікації УкрСЕПРО 31 лип. 2006 р. № UA 2.051.02002 : дійсний до 30 лип. 2011 р. / Нац. орган України з сертифікації. – Режим доступу : http://ukrcert.com.ua/userfiles/file/files/setf_uera.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 10.04.13.

344. Сигов И. И. Проблемы разработки и конкретное содержание модели специалиста широкого профиля / И. И. Сигов. – Л. : Просвещение, 1974. – 182 с.

345. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / В. Сидоренко, В. Білевич // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 35 – 41.

346. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

347. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педа-

гогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47 – 53.

348. Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 426 с.

349. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін. – Д. : „АРТ-ПРЕС”, 2003. – 212 с.

350. Система якості вищих навчальних закладів: теорія і практика / О. І. Волков, Л. М. Віткін, Г. І. Хімічева та ін. – К. : Вид-во „Наукова думка”, 2006. – 301 с.

351. Сич Т. В. Використання ситуативного підходу при управлінні якістю освітньої діяльності / Т. В. Сич // Створення системи управління якістю надання послуг у навчальних закладах та в органах державної влади і місцевого самоврядування: досягнення та перспективи : матеріали наук.-практ. конф (14 квітня 2010 року, м. Луганськ) / редкол. : О. М. Клімочкіна, Є. М. Хриков, О. І. Кравченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – С. 194 – 199.

352. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение ; СПб. : Питер, 1999. – 519 с.

353. Скопылатов И. А. Система педагогической диагностики в вузе / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 58 – 62.

354. Скородумова О. Б. Проблемы системы высшего образования в информационном обществе / О. Б. Скородумова // Alma mater. – 2009. – № 11. – С. 32 – 35.

355. Слостенин В. А. Избранные труды : в 4 т. / В. А. Слостенин. – М. : Издат. дом Магистр-Пресс, 2000. – Т. 1. – 2000. – 488 с.

356. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 576 с.

357. Словарь иностранных слов / под ред. А. Г. Спиркина, И. А. Акчурина, Р. С. Карпинской. – 7-е изд. – М. : Изд-вл „Спирин”, 1996. – 608 с.

358. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Миже-риков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

359. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 67 – 72.

360. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издат. центр „Академия”, 2001. – 304 с.

361. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 216 с.

362. Смирнова Е. Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.

363. Соболев В. С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / В. С. Соболев, С. А. Степанов. – Режим доступа : <http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/157976.html>

364. Соловьев В. П. Стратегия управления вузом [Электронный ресурс] / В. П. Соловьев, В. В. Бринза // Федеральный образовательный портал – экономика, социология, менеджмент. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/text/16472419/>

365. Сорока І. В. Оцінка якості освітньої діяльності вузу: інтеграція національного та європейського стандарту / І. В. Сорока, Л. О. Омелянович. – Донецьк : Донец. держ. комерц. ін-т, 1998. – 150 с.

366. Спенсер Л. М. Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М. : НИРО, 2005. – 127 с.

367. Сравнительный обзор международного опыта оценки качества высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://student.km.ru/ref_show_frame.asp?id=3C36A83B7A9F45C6921069BE599BD311

368. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.

369. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців у коледжах України : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стельмашенко Віталій Петрович. – К., 2001. – 171 с.

370. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

371. Степко М. Вища технічна освіта і наука України як фактори суспільного розвитку та інтеграції України у світове співтовариство / М. Степко // Вища шк. – 2004. – № 5 – 6. – С. 46 – 53.

372. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43 – 52.

373. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42 – 60.

374. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

375. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців у вищій школі / Д. Стеченко // Вища шк. – 2002. – № 1. – С. 42 – 48.

376. Столяренко А. М. Психология и педагогика / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 423 с.

377. Субетто А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. – Ч. 4 [Электронный ресурс] / А. И. Субетто. – Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120200.htm>

378. Суббетто А. И. Квалитология образования / А. И. Суббетто. – СПб. ; М. : ИЦПКС, 2000. – 220 с.

379. Субетто А. И. Технология сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования (на федеральном уровне) / А. И. Субетто. – СПб. ; М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2000. – 49 с.

380. Суліма Є. Вища освіта в контексті національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки / Є. Суліма // Вища шк. – 2012. – № 3. – С. 7 – 15.
381. Сухарніков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища шк. – 2012. – № 3. – С. 16 – 38.
382. Сушанко В. Моніторинг в освіті як специфічний метод пізнання експериментального дослідження / В. Сушанко // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2000. – С. 154 – 156.
383. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хохловский. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.
384. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методического семинара. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. – С. 12 – 23.
385. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 23. – С. 20 – 26.
386. Татьянченко В. Д. Управление качеством образования: вхождение в науку / В. Д. Татьянченко, С. Г. Воровщиков. – Челябинск : ПО „Книга”, 1995. – 107 с.
387. Таркуцяк А. О. Фінансовий аналіз та управлінські рішення (на прикладі роботи вищого навчального закладу) : навч. посіб. / А. О. Таркуцяк. – 2-ге вид. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2001. – 201 с.
388. Терепищій С. Філософсько-освітній зміст поняття „стандартизація вищої освіти” / С. Терепищій // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 98 – 105.
389. Тестов В. А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования / В. А. Тестов // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 22 – 28.
390. Тимошенко З. І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі / З. І. Тимошенко //

Україна – суб’єкт європейського освітнього простору : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 9.

391. Тимошенко О. Освіта України в контексті розвитку світових освітніх тенденцій / О. Тимошенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 91 – 97.

392. Типовые должностные профессионально-квалификационные модели руководящих работников предприятий отрасли. – М. : [Б. и.], 1977. – 54 с.

393. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М. : ТЕРРА, 1996. – Т. 1. – 1996. – 824 с.

394. Топольник В. Г. Управление качеством продукции и услуг ресторанного хозяйства: опорный конспект лекций / В. Г. Топольник. – Донецк : ДонГУЭТ, 2005. – 115 с.

395. Требования к профессорско-преподавательскому составу РУДН по обеспечению качества учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rudn.ru/file.php?id=1523>

396. Третьяков П. И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / П. И. Третьяков, Т. И. Шамова // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 67 – 72.

397. Туржанська О. С. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. С. Туржанська. – Вінниця, 2012. – 20 с.

398. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель „Вход – выход” / Д. Уилмс // Директор шк. – 1995. – № 1. – С. 36 – 43.

399. Управление качеством образования : практикоориентированная моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 448 с.

400. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

401. Управління якістю : навч. посіб. / Д. П. Лойко, О. В. Вотчєнікова, О. П. Удовіченко, М. А. Котляр. – Донецьк : Вид-во Дон-НУЕТ, 2008. – 230 с.

402. Факторович А. А. Управление качеством образовательного процесса в современном вузе / А. А. Факторович // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 80 – 83.

403. Федотов А. В. Моделирование в управлении вузом / А. В. Федотов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 120 с.

404. Филатов С. В. Применение педагогической эвристики в практике повышения квалификации преподавателей в условиях модернизации высшей школы / С. В. Филатов // Пед. образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 39 – 47.

405. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

406. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

407. Философско-психологические проблемы образования / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Интер, 1994. – 127 с.

408. Фишман Л. И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования : монография / Л. И. Фишман. – СПб. : ИОВ РАО, Самара: СамГПИ. – 1993. – 394 с.

409. Фоменко С. Л. Мониторинг профессионального становления членов педагогического коллектива / С. Л. Фоменко // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 59 – 64.

410. Халимова Н. М. Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации (на примере Республики Хакасия) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 „Общая педагогика, история педагогики и образования”, „Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Халимова. – Красноярск, 2006. – 49 с.

411. Халитова И. С. Модель формирования корпоративной компетенции у будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / И. С. Халитова. – Режим доступа : <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2009/issue1/Halitova.html>

412. Харьковська І. І. Упровадження процесного підходу при

створенні системи менеджменту якості освітніх послуг як чинник розвитку існуючого потенціалу освітнього закладу / І. І. Харьковська, І. М. Шаповалова // Створення системи управління якістю надання послуг у навчальних закладах та в органах державної влади і місцевого самоврядування: досягнення та перспективи : матеріали наук.-практ. конф (14 квітня 2010 року, м. Луганськ) / редкол. : О. М. Клімочкіна, Є. М. Хриков, О. І. Кравченко. – Луганськ : Видво ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – С. 222 – 227.

413. Хлопова Т. П. Научно-методические основы моделирования управления качеством образования на региональном уровне : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хлопова Татьяна Павловна. – Ставрополь, 2005. – 153 с.

414. Хокер Д. Г. Контроль качества и оценка работы образовательных учреждений в Великобритании / Д. Г. Хокер // Контроль качества и оценка в образовании. – СПб. : Междунар. центр образовательных инноваций, 1998. – С. 18 – 45.

415. Хоруженко Т. А. Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Т. А. Хоруженко. – Чернігів, 2010. – 19 с.

416. Хриков Є. М. Особливості внутрішньо вузівського управління в сучасних умовах. / Є. М. Хриков // Освіта і управління. – 2000. – №1. – С. 59 – 66.

417. Хриков Є. М. Процесний підхід – провідний принцип системи управління якістю вищої освіти / Є. М. Хриков // Створення системи менеджменту якості освітніх послуг: досягнення та перспективи : матеріали наук.-практ. конф. – Луганськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – С. 81 – 90.

418. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

419. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

420. Цехмістрова Г. Моніторинг якості професійної туристської освіти / Г. Цехмістрова // Вища шк. – 2005. – № 1. – С.66 – 72.

421. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2005. – 280 с.

422. Чандра М. Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с.

423. Чельшкова М. Б. Основные подходы к оценке качества подготовки обучаемых в России и за рубежом. Обзорный доклад / М. Б. Чельшкова, Г. С. Ковалева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец, 1999. – 62 с.

424. Чернущенко С. Н. Информационные ресурсы как условие повышения качества образования студентов заочной формы обучения / С. Н. Чернущенко, О. Ю. Заславская // Пед. образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 35 – 38.

425. Чурина Л. А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чурина Любовь Александровна. – Киров, 2001. – 183 с.

426. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Шабанов Григорий Александрович. – М., 2006. – 407 с.

427. Шадриков В. Д. Качество образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 1993. – 181 с.

428. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28 – 31.

429. Шадриков В. Д. Проблемы познавательных способностей в психологии труда и обучения / В. Д. Шадриков // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. – М. : Наука, 1992. – С. 48 – 60.

430. Шамова Т. И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т. И. Шамова, Н. А. Шарай // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 92 – 95.

431. Шашкина М. Б. Система обеспечения качества и управления качеством обучения студентов по направлению „Педагогическое образование” / М. Б. Шашкина // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2001.– № 20(231). – Ч. IV. – С. 237 – 243.

432. Шашкова С. Н. Трансформация мотивационной сферы как фактор формирования профессионально-личностных качеств выпускников вузов / С. Н. Шашкова // Alma mater. – 2009. – № 3. – С. 17 – 24.

433. Шевченко С. Оцінювання якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу / С. Шевченко // Вища шк. – 2008. – № 11. – С. – 14 – 23.

434. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 320 с.

435. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.

436. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

437. Юрген К. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификации как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования [Электронный ресурс] / Колер Юрген. – Режим доступа : <http://sci.informica.ru/text/magaz/europa/2003/3/art008.html>

438. Ядов В. А. Социальная идентификация личности / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1994. – 251 с.

439. Яковлев Е. В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика / Е. В. Яковлев. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 148 с.

440. Яковлев Е. В. Управление качеством образования : учеб.-практ. пособие / Е. В. Яковлев, Н. М. Яковлева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

441. Яковлева Т. А. О целях вузовской системы качества / Т. А. Яковлева // Качество. Инновации. Образование : материалы первой науч. конф. под ред. д. экон. н., проф. Ю. Н. Шленова, д.техн. н. проф. В. Н. Азарова. – М. : Европ. центр по качеству, 2003. – С. 52 – 53.

442. Ярмак О. В. Мониторинг качества образования : отношение студента и преподавателя к учебному процессу [Электронный ресурс] / О. В. Ярмак // Вісн. МСУ / Vestnik MSU / Соціологічні науки. – 2001. – Т XVI. – № 1. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VMSU/sociology/2011_1/Yarmak/pdf

443. American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy. Final Report [Электронный ресурс] // Chicago : American Library Association, 1989. – Режим доступу : <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>.

444. Assessing national achievement levels in education / V. Greaney, T. Kellaghan / The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. – 2008. – 178 p.

445. Barnet R. Improving higher education: total quality care / R. Barnet. – SRHE and Open University Press, 1992.

446. Becket N. Analysing Quality Audits in Higher Education / N. Becket, M. Brookes // Brookes eJournal of Learning and Teaching, January 2005. – Vol. 1, Iss: 2. – 13 p.

447. Blackmore J. A. A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education / J. A. Blackmore // International Journal of Educational Management, 2005. – Vol. 19 Iss: 3. – P. 218 – 232.

448. Brookes M. Managing Change: The Value of Student Feedback / M. Brookes, N. Downie // EuroCHRIE Congress 2002, Barcelona. – P. 132 – 138.

449. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area of 12 March 2010.

450. CMEC. Report on Policy Issues for the Future prepared for the September 2005 Meeting of Chief Executive Officers of the Education Ministries in OECD countries.

451. Cullen J. Quality in Higher Education: from Monitoring to Management / J. Cullen, J. Joyce, T. Hassall, M. Broadbent // Quality Assurance in Higher Education, 2003, 11 (1). – P. 30 – 34.

452. Engineering Council UK. URL [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.engc.org.uk>.

453. European Federation Of National Engineering Associations. URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.feani.org>.

454. Fayol Y. General and Industrial Administration / Y. Fayol. – London : Pitman, 1949. – XXVII, 110 p.

455. Gordon G. Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis / G. Gordon // Tertiary Education and Management. – 1998. – Vol. 4. – № 4. – P. 295 – 301.

456. Hanushek E. A. The role of education quality in economic growth / Eric A. Hanushek, Ludger Wossmann. – [Washington, D.C.] : World Bank, Human Development Network, Education Team, [2007]. – 94 p.

457. Harden R. V. From competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes / R. V. Harden, J. R. Crosby, M. H. Davis, M. Friedam // Medical Teacher. – 1999. – Vol. 21. – № 5. – P. 546 – 552.

458. Harvey L. External quality monitoring in the market place / L. Harvey // Tertiary Education and Management. – 1997. – Vol. 3. – № 1. – P. 25 – 35.

459. Harvey L. Transforming Higher Education / Lee Harvey and Peter T. Knight. – [Washington D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, 1996. – 223 p.

460. Hutmacher W. Key Competencies for Europe : report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project / Walo Hutmacher. – [S. l.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, 1997. – 72 p.

461. Jacobsson P. Plea for more consistent definition of quality in education and research / P. Jacobsson // Quality and communication for improvement: proceedings 12th European AIR Forum, Universit Claude Bernard Ecole Normale Suprieure Lyon (France, September 9 – 12, 1990). – Enschede : EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. – P. 59 – 84.

462. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence / D. C. McClelland // American Psychologist. – 1973. – N. 28. – P. 1 – 14.

463. Powell A. Evaluation of Courses by Whole Student Cohorts: a

case study / A. Powell, A. Hunt and A. Irving // Assessment and Evaluation in Higher Education, 1997, 22 (4). – P. 397 – 404.

464. Ramsden P. A. Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire / P. A. Ramsden // Studies in Higher Education, 1991, 16 (2). – P. 129 – 150.

465. Realizing the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

466. Recent Reform and Perspectives in Higher Education: Japan. – Tokyo, July 1998. – P. 100 – 107.

467. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 30.12.2006. – L 394. – P. 10 – 18.

468. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01) // Official Journal of the European Union. – 06.05.2008. – C 111. – P. 1 – 7.

469. Roffe I. M. Conceptual Problems of Continuous Quality Improvement and Innovation in Higher Education / I. M. Roffe // Quality Assurance in Education, 1998, 6 (2). – P. 74 – 82.

470. Sanderson G. International Education Developments in Singapore / Gavin Sanderson // International Education journal. – 2002. – Vol. 3. – № 2. – P. 83 – 105.

471. Shaping the European Higher Education Area: Message from the Convention of European Higher Education Institutions, Salamanca 25 – 26.03.2001 // News of the Recognition Field: Background Information for the ACE Track, 13th Annual Conference of the European Association for International Education (EAIE) 5 to 8 December, 2001, Tampere, Finland. – Riga : EAIE, Latvian ENIC/NARIC, 2001. – P. 51 – 52.

472. Some educational implications of the humanistic psychology / A. Maslow. – Harvard Educational Review, 1968.

473. Tam M. University Impact on Student Growth: a Quality

Measure? / M. Tam // Journal of Higher Education Policy and Management, 2002, 24 (2). – P. 211 – 218 .

474. The Black Book of the Bologna Process // The European Students Union. URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/Bologna-Blackbook_2005.pdf

475. The European Higher Education Area – Achieving the Coals: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Bergen, 19 – 20 May 2005.

476. The European higher education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bolognadec.html>.

477. The European Students Union. URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.esib.org

478. Theory and Evidence in European Educational Research / European Conference on Educational Research in Vienna 25 – 26 September 2009. – 250 p.

479. Towards the European Higher Education: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, 19 May 2001.

480. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London, 18 May 2007.

481. Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс]. – Line 1. learning Outcomes. Competences Methodology. 2001 – 2003. Phase 1. – Режим доступа : <http://www.Relint.Deusto.es.TuningProget/index.htm>.

482. UNESCO. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris, UNESCO, 1998. – 43 p.

483. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.esib.org/news/studentdemosdec03.php>

484. 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.

485. What Teachers Should Know and Be Able to Do [Электронный ресурс] The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification. – Режим доступа : <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops>.

Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. – Монографія.

У монографії викладено результати дослідження проблеми моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. Навчальний процес у вищому навчальному закладі автор розглядає як багатокomпонентну систему, якість якої залежить від можливості максимально забезпечити формування та реалізацію якісних характеристик складників навчального процесу, а також їхню взаємодію з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу та запланованих результатів навчання. Специфічною ознакою моніторингу якості навчального процесу є значна кількість об'єктів, що зумовлено наявністю процесної та результативної сторін навчального процесу, а також різноманітними управлінськими впливами на якість навчального процесу його суб'єктів.

З метою упровадження моніторингу якості навчального процесу обґрунтовано та розроблено його модель. Технологічно впровадження моніторингу якості навчального процесу забезпечено розробкою за певним алгоритмом та реалізацією взаємопов'язаних моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня якості навчального процесу за всіма критеріями, виявлення проблемних сфер функціонування навчального процесу, знаходження шляхів їх розв'язання та здійснення оптимального управління навчальним процесом.

Ключові слова: якість вищої освіти, навчальний процес у вищому навчальному закладі, якість навчального процесу вищого навчального закладу, управління якістю вищої освіти, управління якістю навчальним процесом у вищому навчальному закладі, моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу.

Зинченко В. О. Мониторинг качества учебного процесса высшего учебного заведения. – Монография.

В монографии отражены результаты исследования проблемы мониторинга качества учебного процесса в высшем учебном заве-

дении. Учебный процесс в высшем учебном заведении рассматривается автором как многокомпонентная система, качество которой зависит от возможности максимально обеспечить формирование и реализацию качественных характеристик компонентов учебного процесса, а также их взаимодействие с целью достижения ожидаемых участниками учебного процесса и запланированных результатов обучения. Особенностью мониторинга качества учебного процесса является значительное количество объектов, что обусловлено наличием процессной и результативной сторон учебного процесса, а также разнообразным управленческим влиянием на качество учебного процесса его субъектов.

С целью внедрения мониторинга качества учебного процесса обосновано и разработано его модель. Технологично внедрение мониторинга качества учебного процесса обеспечено разработкой по определенному алгоритму и реализацией взаимосвязанных мониторинговых процедур, направленных на определение уровня качества учебного процесса по всем критериям, выявление проблемных сфер функционирования учебного процесса, нахождения путей их решения и осуществления оптимального управления учебным процессом.

Ключевые слова: качество высшего образования, учебный процесс в высшем учебном заведении, качество учебного процесса высшего учебного заведения, управление качеством высшего образования, управление качеством учебного процесса в высшем учебном заведении, мониторинг качества учебного процесса высшего учебного заведения.

Zinchenko V. O. Educational Quality Monitoring in the Higher Educational Establishment. – Monograph.

The monograph covers the results of the research on the educational quality monitoring in the higher educational establishment. The educational process in the higher educational establishment is considered by the author as a multicomponent system. Its quality depends on the possibility of providing of development and realization of the qualitative characteristics of educational process components, as well as their interaction to achieve results, expected by the actors of educational process and results that

were planned earlier. The significant number of the objects that are considered to be a specific feature of educational quality monitoring is determined by the process and resultative aspects of educational process, as well as by various administrative impacts on the quality of education of its subjects.

In order to introduce educational quality monitoring, its model was defined and developed. The implementation of the educational quality monitoring is technologically provided by the development in accordance with the certain algorithm and by the realization of the interconnected monitoring procedures aimed to evaluate educational quality monitoring by any definition, determine the challenges of functioning of educational process, work out this problem solution and optimize the process of educational management.

Key words: quality of higher education, educational process in higher educational establishments, quality of educational process in higher educational establishments, higher education management, monitoring of the quality of educational process in higher educational establishments.

Наукове видання

ЗІНЧЕНКО Вікторія Олегівна

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Монографія

За редакцією автора
Комп'ютерне макетування – О. С. Дем'яшкіна

Здано до склад. 28.02.2013 р. Підп. до друку 28.03.2013 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 20,93. Наклад 500 прим. Зам № 114.

Видавець

**Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ „Поліграфічний центр „Максим”
вул. Челюскінців, 16-а, м. Луганськ, 91011. Т/ф: 34-40-21
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3036 від 17.12.2007 р.