

КРАСИЛЬНИКОВА Г.В.

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**

Хмельницький 2015

УДК 378.147:687:37.012(477)

ББК 74.48:37.24

К78

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
протокол № 14 від 31.12.2014*

Рецензенти:

- Н. Г. Ничкало** – д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ);
- О. М. Галус** – д-р пед. наук, проф., проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
- М. М. Солдатенко** – д-р пед. наук, проф., зав. відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

Матеріали подані в авторській редакції

Красильникова Г. В.

- К78 Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади : монографія / Г. В. Красильникова ; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 543 с.
ISBN 978-966-330-225-6

Подані результати аналізу проблеми створення системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі). Розроблена концепція, обґрунтована система індикаторів, запропонована стратегія впровадження системи моніторингу якості, що базується на використанні ІКТ та автоматизованій обробці результатів в межах інформаційної системи ВНЗ.

Для науковців та менеджерів вищої освіти, які займаються практичною реалізацією систем внутрішнього моніторингу якості.

УДК 378.147:687:37.012(477)

ББК 74.48:37.24

ISBN 978-966-330-225-6

© Красильникова Г. В., 2015

© ХНУ, оригінал-макет, 2015

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ABET	– Accreditation Board for Engineering and Technology – Акредитаційна рада в галузі техніки та технологій
AQIP	– Academic Quality Improvement Program – Програма удосконалення академічної якості (США)
BSC	– Balanced Scorecard – система сбалансованих показників
CAF	– Common Assesment Framework – Європейська модель удосконалення управління
CEDEFOP	– Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (<i>фр.</i>) – Європейський центр з розвитку професійної освіти
CEENQA	– Central and Easter European Network for Quality Assurance agencies in Higher Education – мережа агенцій гарантії якості вищої освіти у Центральній та Східній Європі
COE	– The Condition of Education – моніторингове дослідження «Стан освіти» в США
CoE	– Centre of Excellence selections in higher education – Центр пріоритету вибору у вищій освіті
CQAF	– Common Quality Assurance Framework – загальна рамка забезпечення якості
DeSeCo	– Definition and Selection of Competencies – проект країн-членів OECD «Визначення і вибір компетенцій»
ECTS	– European Credit Transfer System – Європейська кредитно-трансферна система
EFQM	– European Foundation for Quality Management – Європейський фонд менеджменту якості
EHEA	– European Higher Education Area – Болонська рамка кваліфікацій вищої освіти
ENQA	– European Network for Quality Assurance in Higher Education, European Association for Quality Assurance in Higher Education – Європейська асоціація агенцій гарантії якості у вищій освіті

EQAR	– European Quality Assurance Register – Європейський реєстр із забезпечення якості вищої освіти
EQF LLL	– European Qualifications Framework for Lifelong Learning – Європейська рамка кваліфікацій впродовж життя
ESG	– Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher – Європейські стандарти і рекомендації для гарантії якості вищої освіти
ESIB	– The National Unions of Students in Europe – Національна спілка студентів Європи
EOQ	– European Organisation for Quality – Європейська організація якості
EUA	– The European University Association – Асоціація європейських університетів
EURASHE	– European Association of Institutions in Higher Education – Європейська асоціація закладів вищої освіти
FINHEEC	– Finnish Higher Education Evaluation Council – Фінська рада оцінювання вищої освіти
IER	– Institute for Employment Research – Інститут досліджень зайнятості (Великобританія)
IMHE	– Institutional Management in Higher Education – Інституціональний менеджмент у вищій освіті (програма OECD)
ISCED	– International Standard Classification of Education – Міжнародна стандартна класифікація освіти
ISO	– International Organization for Standardization – Міжнародна організація із стандартизації
IQ	– Intelligence quotient – коефіцієнт інтелекту
L.O.	– Learning Outcomes – результати навчання
OECD	– Organisation for Economic Cooperation and Development – Організація економічної співпраці і розвитку
OU	– Open University – Відкритий університет (Великобританія)
OUVS	– The Open University Validation Services – Відкритий університет валідації послуг (Великобританія)
QAA	– Quality Assurance Agency for Higher Education – Агенція з гарантування якості у вищій освіті (Великобританія)
TQC	– Total Quality Control – Тотальний контроль якості
TQM	– Total Quality Management – Тотальний менеджмент якості
АПН	– Академія педагогічних наук
ВВП	– валовий внутрішній продукт
ВНЗ	– вищий навчальний заклад
ВО	– вища освіта

ВПУ	– вище професійне училище
ГСВО	– галузевий стандарт вищої освіти
ДАК	– Державна акредитаційна комісія
ДЕК	– Державна екзаменаційна комісія
ДІНЗ	– Державна інспекція навчальних закладів
ДСВО	– державні стандарти вищої освіти
ЕОМ	– електронна обчислювальна техніка
ЄДЕБО	– єдина державна електронна база даних
ЄКТС	– Європейська кредитно-трансферна система
ЄПВО	– Європейський простір вищої освіти
ЗД	– засоби діагностики
ЗМІ	засоби масової інформації
ЗНЗ	– загальноосвітній навчальний заклад
ЗНО	– зовнішнє незалежне оцінювання
ЗОНД	зовнішнє оцінювання навчальних досягнень (форма державного контролю якості підготовки фахівців у ВНЗ Республіки Казахстан)
ЗОШ	– загальноосвітня школа
ЗСО	– загальна середня освіта
ЗУН	– знання, уміння, навички
ІЗМН	– Інститут змісту та методів навчання
ІНПС	– індивідуальний навчальний план студента
ІКТ	– інформаційні комп'ютерні технології
ІС	– інформаційна система
ІСУ	– інформаційна система управління
ККЗ	– комплексне кваліфікаційне завдання
ККР	– комплексна контрольна робота
КККЗ	– комплексне контрольне кваліфікаційне завдання
КПІ	– Київський політехнічний інститут (1898 р. заснування)
КПРС	– Комуністична партія Радянського Союзу
КСУКПС	– Комплексная система управления качеством подготовки специалистов (<i>рос.</i>) – Комплексна система управління якістю підготовки фахівців
КХ	– кваліфікаційна характеристика
ЛСП	– логіко-структурний підхід
Мінвуз	– Міністерство вищої освіти
МОН-молодьспорт України	– Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України (9.12.2010 р. – 28.02.2013 р.)
МСКО	– Міжнародна стандартна класифікація освіти
НААР	Незалежна агенція акредитації і рейтингу (Республіка Казахстан)

НАПН	– Національна Академія педагогічних наук
НКАОКО	– Незалежна казахська агенція із забезпечення якості освіти
НДРС	– науково-дослідна робота студентів
НРК	– Національна рамка кваліфікацій
НМК	– Науково-методична комісія
НСК	– Національна система кваліфікацій
НСМЯО	– Національна система моніторингу якості освіти
ОКР	– освітньо-кваліфікаційний рівень (до введення в дію закону «Про вищу освіту» 6.09.2014 р.)
ОКХ	– освітньо-кваліфікаційна характеристика
ОПП	– освітньо-професійна програма
ЗД	– засоби діагностики
ПВС	– професорсько-викладацький склад
ПП	– професійна підготовка
ПТНЗ	– професійно-технічний навчальний заклад
ПТО	– професійно-технічна освіта
РАО	– Российская академия образования (<i>рос.</i>) – Російська академія освіти
РНК	– Рада Народних Комісарів
РК	– Республіка Казахстан
РКР	– ректорська контрольна робота
СЕД	система електронного документообігу
СМЯ	– система менеджменту якості
СУЯ	система управління якістю
ТЗНК	– тест загальної навчальної компетентності
УМК-С	– Учебно-методический комплекс специальности (<i>рос.</i>) – навчально-методичний комплекс спеціальності
УМК-Д	– Учебно-методический комплекс дисциплины (<i>рос.</i>) – навчально-методичний комплекс дисципліни
УМО	– Учебно-методическое объединение (<i>рос.</i>) – навчально-методичне об'єднання
УНР	– Українська Народна Республіка
УЦОЯО	– Український центр оцінювання якості освіти
ХНУ	– Хмельницький національний університет
ЦВК	– Центральна виборча комісія
Мови:	
англ.	– англійська
рос.	– російська
укр.	– українська

ВСТУП

Впродовж усього періоду існування незалежної України в освітньому секторі накопичувалися численні проблеми системного характеру, які й призвели до зниження якості освіти, в тому числі і вищої. Свідченням такого стану вітчизняної освіти є 76-те місце, яке вона посідає у рейтингу «Глобального індексу конкурентоспроможності» [987] серед 144 країн світу. Не випадково в останніх директивних документах зазначається, що нинішній рівень освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави і підвищення добробуту громадян [10, 94].

Водночас, міжнародні та вітчизняні експерти визнають низьку ефективність чисельних механізмів державного контролю якості вищої освіти [147]. Слід визнати, що сьогодні держава не в змозі запобігти падінню рівня вищої освіти, який не задовольняє ні ринок праці, ні суспільство, ні самих здобувачів. У свою чергу, це зумовлено незадовільним рівнем інформаційного забезпечення процесу управління ВНЗ, який не дає можливості вчасно отримувати реальні дані щодо якості професійної підготовки фахівців, приймати ефективні управлінські рішення з метою її постійного покращення.

Причини такого стану речей є набагато глибшими, ніж можуть видатися на перший погляд. Перш за все, як відзначив у своєму виступі на загальних зборах НАПН України В.Г. Кремень, вони обумовлені методологічною проблемою – інерційністю самого поняття якості вищої освіти в країні [474]. Отже, сьогодні якісною має вважатися не сума набутих студентом фахових знань, а вища професійна освіта, яка продукує інноваційного фахівця, навчає його вчитися впродовж усього життя та застосовувати сформовані вміння на практиці.

Розуміння якості вищої освіти має утвердитися в суспільстві як її невід’ємна складова, а вищі навчальні заклади, що безпосередньо реалізують професійну підготовку фахівців, мають усвідомити, що вони стають основними гарантами якості наданих освітніх послуг. Відтак, зрозумілими є причини актуалізації проблеми моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців на інституційному рівні, які проявляються у вигляді протиріч між:

- необхідністю, у зв’язку із приєднанням України до євроінтеграційних процесів, дотримання вітчизняною вищою освітою вимог європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО та відсутністю відповідної теоретичної бази для розроблення адекватної завданням розвитку ВНЗ системи забезпечення та моніторингу якості;

- тривалими реформами вищої освіти у напрямі підвищення її якості та відсутністю очікуваних результатів;

- існуванням жорсткої неефективної системи контролю якості вищої освіти з боку держави та необхідністю запровадження моделі внутрішнього моніторингу, що розкриває механізми впливу на реальні процеси формування якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ та створює умови прийняття на їх основі управлінських рішень;

- нагальною потребою бенефіціарів, усіх зацікавлених сторін у достовірній інформації щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців вітчизняними ВНЗ та обмежений доступ або відсутність таких даних в освітньому просторі. Недовіра суспільства до результатів освіти, що відбувається на тлі розшарування освітнього співтовариства на окремі групи (уряд, чиновники, викладачі, студентство), кожна з яких по-різному розуміє якість вищої освіти та завдання її забезпечення, формує протилежні очікування;

- високим науково-педагогічним потенціалом ВНЗ, накопиченим педагогічними колективами досвідом організації та контролю освітнього процесу та відсутністю «культури якості» на інституційному рівні, механізмів самомоніторингу, рефлексії, прогнозування якості професійної підготовки фахівців на усіх управлінських рівнях ВНЗ;

- проголошенням європейського принципу студентоцентризму як принципу академічної культури, що передбачає першочергове урахування інтересів та потреб студентів, залучення їх до управління якістю вищої освіти і відсутність реального зворотного зв’язку з основними учасниками освітнього процесу.

Розв'язанню окреслених проблем присвячені праці вітчизняних науковців: становлення і розвиток моніторингу якості освіти в Україні досліджували І. Булах, С. Бабінець, О. Локшина; Л. Гриневич визначила методологічні засади створення цілісної вітчизняної системи моніторингу якості освіти; у зв'язку з євроінтеграційними процесами у вищій освіті питання моніторингу її якості на міжнародному рівні розглядали О. Локшина, Т. Лукіна, С. Вербицька, державному – В. Зайчук, О. Ляшенко, С. Шевченко Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, регіональному – С. Раков, та локальному (вищого навчального закладу) – І. Анненкова, Н. Байдацька, В. Вербець, Л. Віткін, А. Денісенко, В. Зінченко, С. Кретович, Л. Коробович, С. Костогриз, Т. Лукіна, О. Ніколенко, О. Островерх, Л. Серкова, Г. Хімичева, М. Скиба, Т. Хоруженко, О. Туржанська, Н. Чайкіна, Є. Хриков та ін.

Не дивлячись на широке коло наукових розвідок проблем моніторингу якості вищої освіти, можна констатувати, що розгляду моніторингу як багаторівневої системи, що складається з набору специфічних елементів на кожному з рівнів, та особливо на інституційному, не приділяється достатньої уваги.

Не випадково основною метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, останніх проектів освітніх програм – Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років, значається підвищення якісного рівня освіти, її конкурентоспроможності як умови інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина України [10; 94, 104, с. 3]. Реалізація пріоритетного напрямку розвитку освіти пов'язана з вирішенням низки завдань, серед яких постає і модернізація системи управління освітою на засадах інноваційних стратегій, в т.ч. освітнього моніторингу.

Усвідомлення освітянами важливості створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (НСМЯО) сприяло розробленню відповідної Концепції. У документі зазначається, що НСМЯО є важливою умовою вдосконалення системи освіти на компетентнісних засадах, становлення громадсько-державної моделі управління освітою, забезпечення цілісного й інноваційного розвитку системи освіти в умовах децентралізації управління й розвитку автономії навчальних закладів [12].

Ми переконані, що новостворена НСМЯО дозволить впливати на якість освіти на усіх управлінських рівнях: національному,

регіональному, інституційному. При цьому інституційний рівень, де безпосередньо відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців, є тим фундаментом, на якому має зводитися система якості вищої освіти, її управління, забезпечення на базі освітнього моніторингу.

На жаль, статус використання моніторингу у вітчизняній вищій освіті на інституційному рівні донедавна не був закріплений на законодавчому рівні. Лише з введенням у дію 6 вересня 2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту» [98] була усунена ця правова колізія. Однак, слід пам'ятати, що позитивні зміни відбудуться лише за умов реальної автономії ВНЗ, яка передбачає поряд з широкими академічними свободами відповідальність ВНЗ за якість наданих освітніх послуг.

Сьогодні, згідно із законом, кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний створити власну внутрішню систему забезпечення якості, а моніторинг використовувати як інструмент збору об'єктивної та актуальної інформації для прийняття стратегічних управлінських рішень щодо задоволення якістю вищої освіти усіх зацікавлених сторін та постійного її покращення. При цьому акцент у системі моніторингу має переноситися на постійне покращення якості вищої освіти та стратегічне планування освітньої діяльності ВНЗ.

Багаторічний міжнародний досвід свідчить, що моніторингові дослідження на інституційному рівні сприятимуть розвитку, вдосконаленню і саморегуляції діяльності вітчизняних ВНЗ. В той же час, порівняльний аналіз європейського досвіду запровадження моніторингу в вищій освіті свідчить, що його можна використовувати як потужне джерело рекомендацій та стимулів, однак не слід бездумно копіювати та переносити у вітчизняний контекст, відтак зусилля мають бути націлені на конструювання власних систем.

Отже, у монографії представлені результати наукового пошуку та практичних шляхів розв'язання нагальної проблеми створення внутрішньої системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі) у Хмельницькому національному університеті.

Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ в дослідженні розглядається на таких рівнях: методологічному, теоретичному, методичному. Автором розроблена концепція моніторингу професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ, на базі якої сформований модельний ряд: структурна, функціональна моделі та стратегія розроблення і впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

Ключова ідея, покладена в основу концепції моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, полягає у створенні інформаційно та функціонально насиченої автоматизованої системи збору, обробки, аналізу і представлення даних, які характеризують стан та розвиток якості професійної підготовки фахівців, що дозволило б при прийнятті відповідних управлінських рішень, оперувати у межах широкого, адекватного і достовірного інформаційного поля; забезпечувати вільний доступ до цієї інформації усім зацікавленим сторонам.

Обґрунтована система індикаторів для виконання моніторингових досліджень складається з інваріантної та варіативної частин: інваріантна є незмінною для моніторингу складових якості для усіх спеціальностей, а варіативна – враховує специфіку підготовки з певної спеціальності.

Практичний інтерес представляє розроблений алгоритм створення та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні. Автор запропонував систему автоматизованого збору інформації та обробки результатів моніторингу в межах інформаційної системи ВНЗ, що значно спрощує трудомісткість аналізу індикаторів якості та підвищує ефективність моніторингових процедур.

Монографія може бути корисна науковцям у галузі моніторингу якості вищої освіти і менеджерам ВНЗ, які займаються розробкою та практичною реалізацією систем моніторингу і забезпечення якості на інституційному рівні.

Окремим рядком автор висловлює щирі вдячність уважному та доброзичливому науковому консультанту, директору Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктору педагогічних наук, професору Ларисі Борисівні Лук'яновій, а також рецензентам – дійсному члену НАПН України, доктору педагогічних наук, професору Неллі Григорівні Ничкало і докторам педагогічних наук, професорам Олександрю Мар'яновичу Галусу та Миколі Миколайовичу Солдатенкові за змістовні поради та критичні зауваження, які були висловлені ними під час перегляду підготовленого рукопису.

Особливу подяку автор складає ректору Хмельницького національного університету член-кореспонденту НАПН, доктору технічних наук, професору Миколі Єгоровичу Скибі та першому проктору (2002–2013 рр.), доктору технічних наук, професору Сергію

Григоровичу Костогризу за постійну підтримку в науковому пошуку, а також колективам кафедри теорії та методики трудового та професійного навчання, навчально-методичного та редакційно-видавничого відділів університету, колегам та друзям за допомогу у підготовці видання і всебічного сприяння його успішному завершенню.

Низький уклін моїй родині за розуміння та терпіння впродовж усіх років наукової діяльності, особлива подяка моєму чоловікові Сергію Красильникову за надану допомогу у графічному оформленні монографії.

У пам'ять моїм батькам, які підтримали мене у виборі життєвого шляху, створювали всі умови для його реалізації.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі відібрані методологічні принципи формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження, на основі яких класифіковано та проаналізовано три групи основних понять дослідження, зокрема, дефініції сучасних підходів до професійної підготовки інженерів швейної галузі, сутності якості вищої освіти і специфіки систем управління нею, базові поняття та категорії дослідження проблеми моніторингу в вищій освіті.

1.1. Методологічні принципи формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження

З позицій теоретико-концептуальних засад першочергового значення у дослідженні набуває поняттєво-термінологічний апарат, вивчення та розробка якого базується на термінологічному (категоріально-дефінітивному) аналізі. Результатом такого аналізу, як правило, є дефініції та експлікації, а також визначення наукових підходів (позицій) щодо трактування і визначення відповідних понять.

У логіці поняття (концепт) трактують як елементарну логічну форму, що відображає міркування в сукупності його суттєвих ознак [503, с. 53]. Логічну операцію, за допомогою якої розкривається зміст поняття або вводиться новий термін, називають визначенням. Часто визначення називають *дефініцією* або, як у творах деяких авторів (наприклад, Спіноза), детермінацією (лат. *definitio* або *determination*). *Definitire* або *determinare* означає встановити *finis* або *terminus* (межовий стовп, що позначав межу земельної ділянки, поля, державної території). Ми, слідом за Суперанською А.В., схильні вважати визначення логічним процесом (прийомом) пояснення поняття, а дефініцію – самим результатом цього

процесу. Відтак, дефініція – своєрідний результат процесу визначення поняття, що схематично можна представити у вигляді рис. 1.1 [814, с. 161].



Рис. 1.1. Співвідношення конструктів поняття, терміна та дефініції

Формулювання дефініції вимагає високого рівня розробленості галузі знань, до якої належить визначуване поняття. Інакше кажучи, має бути накопичений великий практичний досвід розрізнення і використання визначуваних предметів, а також зроблені значні теоретичні зусилля щодо словесного іменування суттєвих ознак предмета [503, с. 66–67].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику С.У. Гончаренка виокремлені шляхи визначення змісту будь-якого поняття [260, с. 120]:

– установлення смислу незнайомого терміна (слова) за допомогою термінів (слів) знайомих і вже осмислених (номінальне визначення), або шляхом включення в контекст знайомих слів (контекстуальне визначення), або явного формулювання рівності, в ліву частину якої входить термін, а в праву – визначальний вираз, що містить лише знайомі терміни;

– уточнення предмета розгляду, однозначна його характеристика (реальне визначення);

– введення у розгляд нового предмета (поняття) шляхом вказівки на те, як цей предмет вибудувати (отримати) з предметів даних і уже відомих.

Проблеми термінологічної непорядкованості турбували науковців здавна. У свій час Рене Декарт зазначав, що позбавити людство від багатьох непорозумінь та помилок можна лише за умов конкретизації понять. Наукова ефективність ідеї не може бути доказаною, коли не прояснено суть термінів та не сформульовані положення, за якими стоять наперед доведені істини. На основі цих поглядів Б. Паскаль сформулював низку правил, серед яких першим значиться правило дефініцій, що забороняє приймати дво-

значні терміни без визначень, а використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію [808].

На жаль, практика офіційного наукового визнання дефініцій і визначень, прийнята в розвинених природничих науках (математика, фізика тощо), не існує в інших, так званих «слабких» в гносеологічному плані науках, до яких відносять і педагогіку [617, с. 47]. Це обумовлено складністю об'єктів вивчення технологічних, суспільних, гуманітарних наук, низькою передбачуваністю явищ і процесів, що досліджуються, а також відносною молодістю окремих наук.

Донині тривають процеси інтенсивного розвитку педагогіки як науки, професійної освіти як її галузі, формування категоріального апарату. На початку XXI ст. розвиток поняттєво-категоріального апарату відображає особливості сучасного стану наукового прогресу, та відповідно характерні риси професійної освіти доби глобалізації та технологізації [764, с. 192].

Під час реалізації завдань наукового дослідження здійснюється неперервний процес розширення наукового тезаурусу наочного поля конкретного наукового напрямку, як сукупності понять, що характеризують властивості об'єкта дослідження. Тезаурусне моделювання базується на аналізі відносин між поняттями різних типів «рід–вид», «частина–ціле», «причина–наслідок», «процес–продукт», «процес–метод», «об'єкт–характеристика». Концептуально підхід до створення тезаурусу наукового дослідження С.О. Сисоєва, І.В. Соколова у роботі «Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження» представляють у таких вихідних положеннях [761, с. 13–15], які можна вважати загальнозначущими:

– тезаурус наукового дослідження є індивідуальною конфігурацією інформації (знань), яка складається під впливом макро- і мікросоціальних чинників, та орієнтує дослідника на науковий пошук у різних ситуаціях і на різних рівнях його соціалізації. Тезаурус наукового дослідження є по суті персоніфікованою картиною сприйняття дослідником предмета дослідження, яке потім буде віддзеркалене в поняттях і термінах;

– адаптація і інтеріоризація як етапи формування тезаурусу відрізняються певною послідовністю дій за програмою дослідження і можуть відбуватися на різних рівнях. Кожен з етапів наукового дослідження потребує квазінезалежної системи понять, оцінок, моделей, цінностей. Тому тезаурусна методологічна схема продуктивної діяльності науковця, як підгрунтя системної інноваційної діяльності, потребує глибокого усвідомлення ним міждисциплінарних принципів щодо її організації;

– передача соціального досвіду дослідження проблем у межах наукової школи як спільноти науковців, що ними переймаються, а також формування нового соціального досвіду відбуваються в рамках тезаурусних конфігурацій під впливом структурно-функціональних, ситуативних і мікросоціальних чинників, до яких можна віднести життєві та професійні концепції науковця.

Тезауруси суб'єктів соціалізованого процесу здатні змінювати як хід (спрямованість, фази, швидкість) цього процесу, так і його результативність. Результативність соціалізації оцінюється відповідно до тезаурусної структури, характерної для даного наукового співтовариства. При цьому, сегментом, на який визначається значення конкретного терміна, або проводиться експлікація поняття – є мова наукового напрямку або проблемного поля знання, а не мова педагогічної науки в цілому.

Цими ж авторами [765, с. 34–35] сформульовані такі принципи підбору і класифікації понять дослідження: історизм, системність, цілісність, автономність, антропологічний, онтологічний, діалогічності, самопізнання, креативності, фрактальності, тезаурусного формування понять.

Термін як і дефініція має у рівній мірі репрезентувати поняття. На думку дидакта В.С. Ледньова обговоренню конкретних аспектів термінології дослідження повинні передувати позначення вимог, що висуваються до термінів [495, с. 69–70]:

- явище, що досліджується, повинно бути об'єктивним і цілісним в системно-функціональному сенсі;
- термін повинен бути однозначним, тобто позначати одне явище, що має чіткі визначені межі;
- слід враховувати етимологічний аспект;
- слід дотримуватись традицій, що склалися у науковій сфері;
- слід розмежовувати процесуальну і продуктивну сторону явищ;
- бажано враховувати перспективи розвитку поняття;
- слід враховувати термінологію суміжних наук.

Актуальність визначення базових понять дослідження полягає не у збільшенні їх кількості або утворенні нових, а у розкритті сутності реального педагогічного феномену, поглибленні уявлення про нього шляхом уточнення значень і смислів термінів (понять), що їх позначають. Теоретичний метод дослідження, який дозволяє сформувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження, називається термінологічним аналізом.

Спираючись на виокремлені О.В. Тітовою підходи щодо здійснення термінологічного аналізу досліджень: компілятивний, вибірковий, статистичний, аналітичний, критичний [824], ми обрали «аналітичний», як найпродуктивніший, під час застосування якого дослідник повинен здійснювати відповідні необхідні логічні операції аналізу: пошук суттєвих (відмітних) ознак предмета; порівняння – встановлення збігу або розбіжності формулювань за суттєвими або несуттєвими ознаками; абстрагування – виокремлення одних ознак предмета і відокремлення від інших; узагальнення – об'єднання окремих предметів в певному понятті. Зазвичай, науковим результатом такого аналізу є не тільки дефініція та її обґрунтування, але й характеристика авторських підходів до визначення поняття, що аналізується, тенденції змін у трактуванні і визначенні терміна.

У zakresax характеризованих підходів нами використаний сучасний валідний науковий метод, що уможливорює одержання об'єктивної і надійної інформації, – контент-аналіз. Він полягає у виявленні і дослідженні окремих характеристик текстової та інших видів інформації у результаті виділення певних кількісних показників і їх статистичної обробки [260, с. 236].

Базуючись на соціально-антропологічному підході В.М. Полонського [683] в основу упорядкування термінів дослідження нами покладено «ядро» – поняття індивідуума, який відповідно до мети, процесу професійної підготовки переходить від стартового вихідного рівня до вищого – здобуття інженерної спеціальності швейної галузі. При цьому провідною категорією є його «професійна підготовка», яка, згідно з системнодіяльнісним підходом, має виступати як модель структури діяльності майбутнього інженера однієї зі спеціальностей швейної галузі.

Спираючись на системний підхід, як основний, при розробленні термінології, нами визначено ключове поняття поняттєво-термінологічного апарату дослідження. Оскільки зміст поняття «*моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі*» виступає ідеалізованою моделлю об'єкта наукового дослідження і визначає загальне спрямування наукового пошуку, саме воно є ключовим. Ми розглядаємо моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі як науковий феномен і цілісне багатовимірне явище в сучасному освітньо-інформаційному просторі, сутісну категорію теорії управління якістю вищої освіти.

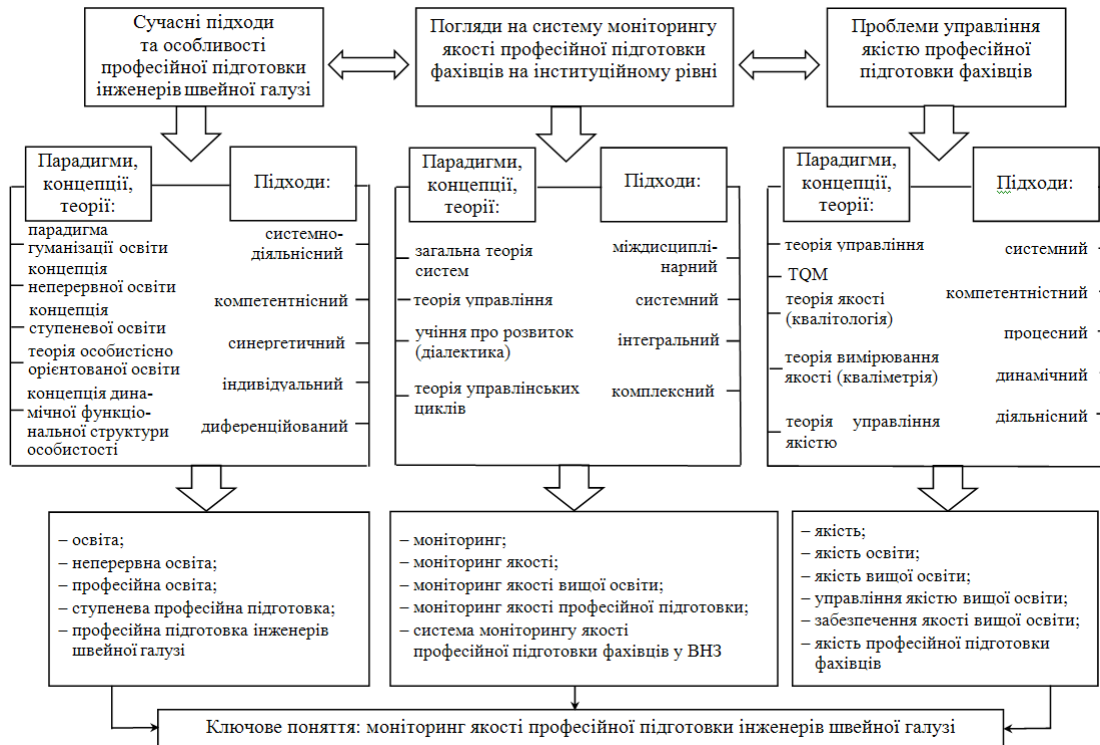


Рис. 1.2. Базові поняття дослідження моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

У рамках системного підходу ми керувалися методологічними принципами розробки понятійно-термінологічного апарата дослідження [422, 683, 765], що дозволило встановити логічну побудову понять, які досліджуються, з урахуванням їх семантики і атрибутів, виявити взаємозв'язки і сформувати ієрархію, а відтак – класифікувати основні поняття для цілей дослідження у три смислові групи (див. рис. 1.2).

Перша група – це дефініції, які розкривають проблеми професійної підготовки майбутнього інженера швейної галузі у вищому навчальному закладі. Базовими та похідними поняттями, що увійшли до складу цієї групи, нами виділені такі: «професійна підготовка»; «ступенева освіта»; «професійна підготовка інженерів у ВНЗ»; «неперервна освіта»; «особистісно-орієнтована освіта»; «освіта, що базується на результатах навчання, виражених у термінах компетенцій»; «спеціальність», «група спеціальностей швейної галузі», «кваліфікація» тощо.

До складу другої групи нами віднесені дефініції дослідження управління якістю вищої освіти на інституційному рівні, а саме «якість», «якість вищої освіти», «складові якості вищої освіти», «управління якістю професійної підготовки», «система забезпечення якості професійної підготовки у ВНЗ».

Третя група – це дефініції дослідження сучасних методологічних підходів до трактування моніторингу як явища та екстраполяції його сутнісних характеристик в сферу педагогічних наук. Йдеться про такі поняття як: «моніторинг», «моніторинг якості вищої освіти», «моніторинг якості професійної підготовки», «система моніторингу якості професійної підготовки на інституційному рівні».

У контексті дослідження проблеми переходимо до характеристики виокремлених смислових груп базових понять.

1.2. Дефініції сучасних підходів та особливостей професійної підготовки інженерів швейної галузі

Поняття, що характеризують процес професійної підготовки фахівців, є відносно усталеними в педагогіці. Сьогодні ми послуговуємося дефініцією «професійна підготовка», яка фактично сформувалася за радянської доби. Зокрема, у «Большой советской энциклопедии» (1969–1978 рр.) вона тлумачилася як сукупність ЗУН, що дозволяють виконувати роботу у певній галузі діяльності. Там

же визначалися сфери удосконалення професійної підготовки – трудова діяльність, підвищення кваліфікації, самоосвіта [198, т. 21, с. 144]. При цьому у багатьох словниках, де дотримано радянської парадигми професійної підготовки, визначення цієї дефініції доповнювалося уточненням, що професійна підготовка «не супроводжується підвищенням освітнього рівня учнів» [779], що свідчить про її поширення в межах професійно-технічної освіти.

З часом тлумачення було скориговано за рахунок доповнення так званих ЗУН-якостями, трудовим досвідом і нормами поведінки. Крім цього професійну підготовку почали розглядати як процес повідомлення учням відповідних знань і умінь.

Для встановлення етимології дефініції професійної підготовки слід пригадати історію професійного розподілу праці. На думку відомого вченого в галузі професійної педагогіки В.О. Полякова, висвітлену у 1998 р., спочатку професійна підготовка робітників здійснювалася безпосередньо у трудовій діяльності. Така практика тривала до появи великої машинної індустрії. Тоді у зв'язку з відокремленням розумової праці від фізичної для робітників розумової праці почали створюватися професійні школи [906].

Отже, цілком зрозуміло чому в радянській педагогіці тривалий час дефініція професійної підготовки використовувалася переважно у царині професійної освіти робітників. Поступово термін поширився й на інші рівні освіти. Підтвердження цьому знаходимо у цитованому вище джерелі [198, т. 21, с. 144] про виокремлення чотирьох рівнів професійної підготовки в залежності від кваліфікації, що потребували відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, професійно-технічної та елементарної (підготовка на виробництві, курси тощо) і хоча до початку XXI ст. фактично сформувалися три ступені професійної освіти: професійно-технічна, середня спеціальна, вища; назва «професійна» закріпилася, в основному, за нижнім ступенем – професійно-технічною освітою [661, с. 549].

Цікавим є факт, що в Українському педагогічному словнику (1997 р.) термін «професійна підготовка» відсутній. Це словосполучення використовувалося С.У. Гончаренком як родова ознака дефініції «професійна освіта» та тлумачилася вченим як «підготовка у навчальних закладах фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури» [257].

У новій редакції словника (2011 р.) С.У. Гончаренко звертається до поняття професійної підготовки і розглядає його як «систему професійного навчання, метою якого є прискорення набуття людиною, що навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» Там же автор змінює усталений радянський підхід до професійної підготовки як набуття суто професійних ЗУН, і зазначає, що вона «супроводжується підвищенням освітнього рівня учня» [260, с. 384–385].

Інший підхід до трактування професійної підготовки як діяльності, спрямованої на розвиток знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективної роботи за певною професією чи групою професій, ми знаходимо у Глосарії основних термінів професійної освіти і навчання [250, с. 118].

Отже, проведений контент-аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури пострадянських республік [198, 250, 260, 779, 906] дозволяє нам стверджувати, що за час використання поняття «професійна підготовка» в педагогіці, еволюційно змінювалися підходи до його визначення – від результату до процесу і системи (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Еволюція підходів до визначення поняття «професійна підготовка»

Ретроспективний аналіз свідчить, що існує тісний зв'язок між контентами «професійна підготовка» і «професійна освіта». При цьому ми виходимо з того, що базовим у терміні «професійна освіта» є педагогічна категорія «освіта», яку С.У. Гончаренко трактує як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [312, с. 614].

Поняття «освіта» увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише у XVIII ст. для позначення розвиваючого та виховно-формуючого впливу навчання на особистість, проте тривалий час воно не мало спеціального термінологічного змісту і аж до середини XIX ст. вживалося як синонім виховання. Пізніше воно по-

чало набувати специфічного термінологічного значення і пов'язуватися з навчанням, позначаючи його формуючий вплив на особистість. Отже, «освіта» означає і навчання, і органічно пов'язане з ним виховання особистості, яке випливає з навчання. Саме таке тлумачення освіти ми знаходимо у чинному Законі України «Про освіту», як «цілеспрямованого процесу виховання і навчання» [99].

На початку XXI ст. в обіг входить поняття неперервної освіти, сутність якої різні автори трактують по-різному: як філософсько-педагогічну концепцію, парадигму науково-педагогічного мислення, принцип реалізації державної політики тощо [609]. В рамках нової парадигми «навчання впродовж життя» (Р. Даве) академік Н.Г. Ничкало професійну освіту визначає набагато ширше, як «процес формування і збагачення знань, умінь і навичок, необхідних для заняття певним видом оплачуваної діяльності» [611, с. 155], і вживає термін стосовно освіти для дорослих [611, с. 735–737].

Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти стали пильним об'єктом досліджень вітчизняних науковців (А.М. Алексюк, Й.М. Гушулей, О.А. Дубасенюк, А.О. Лігоцький, В.В. Олійник, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Г.В. Терещук, В.А. Семиченко, І.В. Соколова, О.І. Щербак) [142, 288, 498, 611, 641, 752, 765, 897], які розглядають її у двох контекстах:

– особистісному, як таку, що забезпечує потреби людини у навчанні, духовному і культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності;

– державотворчому, як таку, що забезпечує стабільність розвитку суспільного виробництва, є засобом розширеного відтворення його інтелектуального, духовного і культурного потенціалу.

Зокрема, на думку авторів [765, с. 131], неперервна професійна освіта являє собою багатовимірне поняття, в якому «відображено її значення як способу і стилю суспільно-індивідуального буття людини у глобалізаційному світі і постіндустріальному суспільстві (філософський вимір), зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, траєкторії, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя (соціальний вимір), розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (моральний вимір).

Водночас, на думку сучасних дидактів (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.С. Безрукова, А.О. Вербицький, Л.В. Губерський, В.І. Загвязінський, І.І. Логвінов, В.Г. Кремень, М.І. Михальченко, Н.Г. Ни-

чкало, О.М. Новіков, В.А. Попков, С.Д. Смирнов, В.Д. Шадріков), у другому десятилітті ХХІ ст. система освіти Я.А. Коменського потребує не модернізації, а заміни, визначає необхідність пошуку нових форм і методів на основі нових евристичних концепцій, ідей інноваційної педагогіки [172, 226, 323, 343, 475, 502, 610, 617, 689, 785].

У своїй праці О.М. Новіков [618] визначає освіту як розвиток життєвого досвіду людини, тобто побудову власного образу оточуючого світу і образу свого «Я», знаходження свого місця і ролі у цьому світі. У цьому концептуально новому визначенні освіти розкривається зміст життєвого досвіду, однак, на думку авторів [540], не вистачає посилення ролі особистості як члена соціуму, в якому він живе і є виразником його інтересів.

Як відповідь на нові виклики у ХХІ ст. формується філософія людиноцентризму, що широко висвітлена у працях українського філософа В.Г. Кременя [475, 476, 844]. Принцип людиноцентризму є наріжним у теорії особистісно-орієнтованої освіти, психолого-педагогічні та дидактичні засади якої розкриті у роботах вітчизняних науковців (Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, В.В. Рибалка, С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, В.В. Ягупов та ін.).

Теоретичні та методологічні основи особистісно-діяльницького підходу в психології викладені у працях К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мея, В. Франкля, Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Євтуха, О. Леонтьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.

Погоджуємося з думкою В.Г. Кременя, що в процесі модернізації освіти виникає гостра необхідність перегляду усталених впродовж десятиліть і століть норм освітньої діяльності, в тому числі і утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи [477, с. 11–12].

Дидакт І.А. Зязюн розглядає особистісно-орієнтоване навчання як процес, в якому студент знаходиться у центрі уваги, і основною виступає навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання [342]. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику С.У. Гончаренко особистісний (або особистісно-центрований) підхід визначає як «послідовне ставлення педагога до виховання як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [260, с. 335].

Погоджуємося з тезою, що особистісно-орієнтована освіта спрямована на вивільнення творчої енергії кожної людини. Виходячи із запропонованої С.У. Гончаренко класифікації, зміст особис-

тісно-орієнтованої освіти сприймаємо як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою людській культурі, взятій у всій її структурній повноті [258].

Не можемо оминути увагою трактування основних дефініцій дослідження у ключових європейських документах. Так у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) версії 2011 р. під «освітою» розуміють процеси, за допомогою яких суспільство передає накопичені знання, розуміння, світовідчуття, цінності, навички, компетенції та моделі поведінки з покоління в покоління [956, с. 79]. У МСКО версії 1997 р. освіту розуміють як «усіялку спрямовану і систематичну діяльність, що має на меті задоволення потреб у навченості». Цей термін вбирає те, що в деяких країнах називають культурними заходами або підготовкою [955, с. 3].

Беручи до уваги думку В.І. Лугового щодо терміна «професійна освіта» [507, с. 6], який вважає її освітою для реалізації професійної діяльності, що найбільше відповідає сучасним європейським інтерпретаціям [947, 948], розглянемо будову кваліфікаційних освітніх рівнів чинної МСКО. Хоча жоден із дев'яти кваліфікаційних освітніх рівнів МСКО (0–8) у своїй назві не містить слова «професійний», в їх межах диференціація освіти з виокремленням її професійно спрямованих типу й орієнтації розпочинається на другому рівні (перший етап середньої освіти).

Професійно-орієнтовані освітні програми (типу В) націлені на підготовку до працевлаштування з певного виду або видів професій та безпосереднє отримання кваліфікації, затребуваної на ринку праці. На рівнях 6–8 МСКО, така підготовка отримала назву «професійна освіта», хоча її визначення й досі остаточно не сформульоване [956, с. 14; 961].

Щодо вітчизняної вищої освіти, то вона традиційно була і залишається по суті професійною, тобто орієнтованою на набуття майбутнім фахівцем системи знань, умінь і компетенцій, необхідних для здійснення певного виду трудової діяльності.

На підтвердження своєї думки наведемо такі два аргументи:

– в Законі України «Про освіту» професійна підготовка, поряд з фундаментальною науковою та практичною, визначена складовою вищої освіти [99];

– донедавна в нашій країні результатом здобуття вищої освіти випускника з певної спеціальності залишалася присвоєна кваліфікація [97].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику (2011 р.) ми знаходимо термін «вища професійна освіта», який С.У. Гончаренко трактує як вищий рівень професійної освіти, рівень кваліфікації за спеціальністю, одержаною у ВНЗ, що характеризується системою знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують можливість розв'язувати професійні завдання на рівні досягнень науково-технічного і соціального прогресу [260, с. 74].

Виходячи із сучасних реалій, характерних особливостей і тенденцій розвитку постіндустріального суспільства, слід підкреслити, що сьогодні істотно зростає роль професійної, передусім інженерної освіти. Шляхи розвитку вищої інженерної освіти та концептуальні підходи до її реформування стали предметом дискусій вітчизняних і зарубіжних науковців (М. Згуровський, В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ) під час чисельних міжнародних конференцій, у освітянській періодиці, основними з яких експерти називають уміння генерувати інноваційні ідеї, реалізувати їх, працювати в команді, враховувати соціально-екологічні аспекти, вільно володіти мовами [231, 240, 332, 825]. Повною мірою погоджуємося з думкою авторів [479, с. 11], які основне завдання інженерної освіти вбачають у формуванні нової генерації національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлені вченими (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, Г.Є. Гребенюк, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий).

Теоретичні питання фахової підготовки інженерів розроблені науковцями (В.П. Бабак, Н.О. Брюханова, М.Ф. Дмитриченко, Ю.Ф. Зінковський, О.Е. Коваленко, Е.В. Лузик, В.М. Манько, С.У. Гончаренко, О.Г. Романовський), зокрема, фундаментальність інженерної підготовки як запорука конкурентоспроможності майбутнього фахівця, формування проблемно-орієнтованої методологічної культури, розвиток творчого інженерного мислення особистості в загальному контексті гуманізації професійної освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства тощо.

В рамках університетської освіти автори Н.В. Бордовська, А.О. Реан серед низки інших (академічної, гуманістичної, технократичної) розглядають професійну парадигму, яка проявляється у розширенні традиційного змісту за рахунок продукування кращих зразків соціокультурної та професійної діяльності людини, вико-

нання функції виробничої сили, що сприяє розвитку техніки і виробництва і як відповідь на соціальний запит суспільства [201].

Однією з ознак відходу від технократичної парадигми освіти, що панувала до 70-х років ХХ ст., став перехід від поняття «кваліфікація» до більш широкого терміна «компетентність», який містить крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості особистості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в команді, комунікативні здібності, уміння навчатись, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію, заповзятливість тощо [635].

Відтак, з позиції так званого компетентнісного підходу, наведене визначення професійної підготовки як процесу і результату набуття особистістю професійних знань, умінь, навичок, компетенцій є цілком правомірним для усіх рівнів професійної освіти, в тому числі – вищого з поправкою на «роботу за спеціальністю».

Підтвердженням поширення дефініцією «професійна підготовка» у вітчизняному науковому обігу є результати контент-аналізу Інтернет-джерел, – сотні тисяч, у назві яких використовується це словосполучення для різних галузей. В той же час слід відзначити, що без уточнення сфери майбутньої професійної діяльності фахівців термін «професійна підготовка» не зустрічається.

На жаль, ми не знайшли однозначних підходів до тлумачення терміна «професійна підготовка» у чинних нормативних документах про освіту [99, 98].

Одне із значень професійної підготовки збігається з поняттям «професійна освіта» і має тлумачення процесу набуття професійних (виробничих) знань, умінь, навичок, необхідних для ефективної роботи за фахом [296]. В той же час, кожен з двох термінів – «професійна освіта» і «професійна підготовка» має чіткі межі свого застосування (див. табл. 1.1).

Відсутність дефініції професійної підготовки у Національному освітньому глосарії вищої освіти (2010 р.), що базується на міжнародній, європейській практиці та Болонському процесі, підтверджує обмеженість використання терміна у зарубіжній вищій освіті [595]. В європейських документах термін «professional training» (професійна підготовка) переважно використовується у сфері ПТО, що обов'язково призводить до набуття певної кваліфікації.

В той же час дослідження К. Корсака тенденцій розвитку освіти зарубіжних країн свідчать, що в Європі протягом останніх двадцяти років професійна підготовка переноситься у заклади ви-

щої освіти, відбувається розширення системи вищої освіти не за рахунок університетів (ВНЗ типу А), а – вищих професійних закладів (ВНЗ типу В).

Таблиця 1.1

**Порівняльний аналіз меж застосування понять
«професійна освіта» та «професійна підготовка»**

Відмітна ознака	Назва терміна	
	Професійна освіта	Професійна підготовка
Характеристика	Неперервна	Ступенева
Межі застосування	Характеристика освітнього рівня	Характеристика фаху
Класифікація	Формальна, неформальна, інформальна	За напрямками (спеціальностями), спеціалізаціями. В межах певного типу навчального закладу
Взаємодія	Процес набуття (передача досвіду), соціальний аспект	Професійне навчання професійне учіння, самоучіння, саморозвиток, педагогічний аспект
Результат	ЗУН, що складають її здатність до виконання спеціалізованих функцій у сфері оплачуваної праці	Професійні або виробничі ЗУН, компетенції (компетентності)

На практиці це зумовило виникнення великої кількості політехнічних та інших професійних інститутів, які стали основою вищої професійної освіти. Крім цього останні роки спостерігається тенденція створення при класичних європейських університетах вищих професійно-технічних закладів, які підносять ремісничу підготовку до вершин майстерності у певній сфері діяльності, що фактично замінює традиційну систему ПТО новим сегментом вищої освіти типу «С» [293, 968].

Не випадково у Всесвітній декларації про вищу освіту дефініція «професійна підготовка» використана для вищої освіти у розумінні її невід’ємної складової і завдання для забезпечення сталого розвитку суспільства [997]. Ми пов’язуємо це з поширенням у вищій освіті компетентнісного підходу та посиленням зв’язку сфери освіти з ринком праці.

Протиставлення «професійної підготовки» поняттю «професійної освіти» ми зустрічаємо у колективній монографії «Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір» (2012 р.) на чолі з академіком В. Андрущенком. Автори книги вважають, що «підготовка, як цілеспрямо-

ваний педагогічний процес, має на меті не становлення інтелектуальної і культурної людини, яка має відповідальну громадянську позицію, а справного виконавця задалегідь визначених і засвоєних стандартних трудових операцій – ремісника, за відомим у часи СРСР висловом, такого собі «людино-гвинтика» [846].

Натомість дефініція «професійна підготовка» активно використовується в Методичних рекомендаціях з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти на компетентнісній основі (2013 р.) у розумінні здобуття кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю [14]. Розподіл змісту освітньо-професійної програми (ОПП) ГСВО усіх ОКР містить три цикли дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної; математичної та природничо-наукової; професійної та практичної підготовки. Отже, слід констатувати факт, що на рівні структури складових ГСВО використовується дефініція професійної підготовки у вузькому розумінні як частини змісту ОПП та навчального плану, що містить частину дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Підсумовуючи сказане, термін «професійна підготовка» сьогодні використовується у вітчизняній освітній практиці переважно у двох розуміннях: широкому, як набуття професійних компетенцій впродовж усього трудового життя людини, і вузькому – як мета професійної освіти (навчання) або складова її змісту. Ми зробили узагальнення усіх викладених підходів і представили графічно схеми використання дефініції професійної підготовки у її широкому та вузькому розуміннях (рис. 1.4 та 1.5).

Результати проведеного аналізу свідчать, що використання дефініції «професійна підготовка» освітянською спільнотою, як усталеного радянського терміна, правомірне з певними застереженнями, а саме, вона не повинна сприйматися як невиправдано звужена та суто утилітарна мета професійної освіти, що полягає лише у формуванні підготовленого фахівця для успішного виконання ним тих або ж інших виробничих функцій.

Сучасне переосмислення терміна професійної підготовки бачиться автором у контексті теорії ступенів навчання Г. Бейтсона [922], і буде розкрито у подальшому (розд. 5).

Сам термін швидше данина традиції, фразеологічний педагогічний вираз, в якому зроблений акцент на реалізації професійної освіти в умовах навчального закладу. Відтак у дослідженні ми будемо спиратися на обидва розуміння професійної підготовки, що тісно пов'язані з поняттям професійної освіти, однак не тотожні йому.

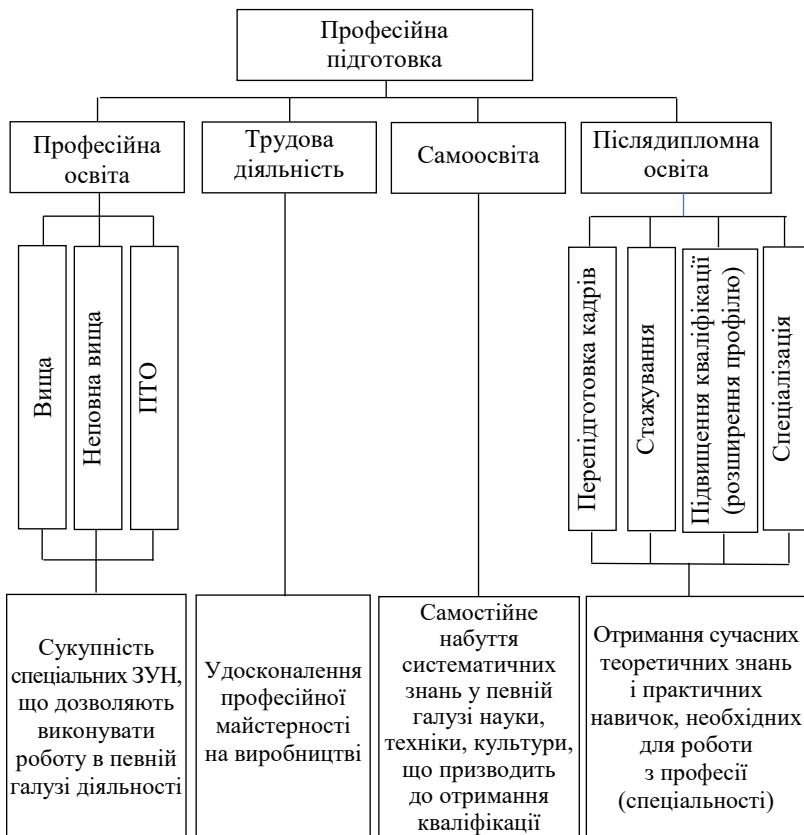


Рис. 1.4. Схема використання дефініції професійної підготовки (широке розуміння)

Отже, професійну підготовку ми розуміємо як:

– результат і спеціально організований цілеспрямований навчальний процес набуття особистістю професійних знань, умінь, навичок, компетенцій, метакомпетенцій, необхідних для ефективної роботи за фахом (спеціальністю) в умовах динамічних соціо-економічних змін на ринку праці та задоволення вимог зацікавлених сторін;

– педагогічну систему, яка функціонує на рівні ВНЗ і забезпечує відповідні сприятливі умови для повної реалізації потенціалу особистості.



Рис. 1.5. Схема дефініції професійної підготовки (вузьке розуміння)

Таке робоче визначення професійної підготовки дозволяє, на нашу думку, розкрити сутність її просторово-структурної та темпоральної характеристик, описати як цілісний об'єкт дослідження з позиції темпорально-просторового підходу [194].

Як уже зазначалося, професійна підготовка тісно пов'язана зі сферою майбутньої професійної діяльності фахівців, у zakresах нашого дослідження – швейною галуззю [470]. Ще донедавна вона була однією з найбільших підгалузей легкої промисловості в Україні (див. рис. 1.6). Однак останнім часом вона скорочує обсяги виробництва [797]. Швейне виробництво сконцентроване на великих підприємствах таких міст, як Київ, Харків, Одеса, Дніпропетровськ, Львів, Запоріжжя, Донецьк, Чернівці, Артемівськ, Дрогобич. Останнім часом з'явилося чимало приватних дрібних підприємств, але їхня частка в загальному обсязі швейного виробництва поки що невелика. Україна є імпортером швейних виробів у країни Європи: Німеччину, Данію, Польщу, Бельгію, Італію, [671], країни СНД: Білорусь, Росію та інші (Єгипет) тощо.



Рис. 1.6. Галузі легкої промисловості

Спектр інженерних спеціальностей, призначених для обслуговування технологічного процесу проектування та виготовлення швейних виробів, майже не зазнав змін ще з радянського періоду, і зараз об'єднаний в межах галузі знань 0516 «Текстильна та легка промисловість». На ОКР бакалавра (шостий рівень НРК) [68] підготовка фахівців здійснюється за напрямом 6.051602 «Технологія виробів легкої промисловості» [27]. На ОКР спеціаліста (магістра), що відповідає сьомому рівню НРК [56], професійна підготовка фахівців здійснюється за спеціальністю 7.05160202 (8.05160202) «Конструювання та технологія швейних виробів» [29]. В межах спеціальності ВНЗ мають право надавати спеціальну підготовку за спеціалізаціями за умови розробки варіативної складової ГСВО [14].

За даними інформаційної системи «Конкурс–2013» [359] підготовку фахівців за напрямом 6.051602 «Технологія виробів легкої промисловості» на ОКР бакалавра, та спеціальністю 7.051602 (8.051602) ОКР спеціаліста (магістра) здійснюють п'ять вітчизняних вищих навчальних закладів. Узагальнені дані щодо набору абітурієнтів для підготовки фахівців швейної галузі у ВНЗ України (вступна кампанія 2013 р.) наведені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Підготовка фахівців швейної галузі у ВНЗ України

Назва ВНЗ	Ліцензований обсяг набору на ОКР		
	бакалавр	спеціаліст	магістр
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Київський національний університет технологій і дизайну	180	130	55

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4
Хмельницький національний університет	130	80	5
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля	50	25	0
Херсонський національний технічний університет	75	–	–
Мукачівський державний університет	30	30	5
Українська інженерно-педагогічна академія	25	25	5
Приватний ВНЗ «Вінницький інститут конструювання одягу і підприємництва»	25	25	0
Коледж конструювання одягу приватного ВНЗ «Вінницький інститут конструювання одягу і підприємництва»	25	–	–

Охарактеризуємо чинну структуру рівнів вищої освіти та систему кваліфікацій у підготовці фахівців швейної галузі на основі чинних ГСВО відповідних напрямів та спеціальностей у табличній формі (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Характеристика структури рівнів вищої освіти та системи кваліфікацій у підготовці фахівців швейної галузі*

Рівень НРК	Назва освітнього рівня	Назва ОКР	Назва роботи	
			Академічна	Професійна (код за [16])
5	Неповна вища освіта	Молодший спеціаліст	–	Технік-технолог в текстильній та легкій промисловості (311 Технічні фахівці в галузі фізичних наук та техніки, 25041), технік-конструктор (3118 Креслярі, 24971)
6	Базова вища освіта	Бакалавр	Бакалавр	Майстер (1222.2 Начальники (інші керівники) та майстри виробничих дільниць (підрозділів) у промисловості, 23187)
7	Повна вища освіта	Спеціаліст	–	Інженер-технолог (2149.2 Інженери (інші галузі інженерної справи), 22493), конструктор одягу (2149.2 Інженери (інші галузі інженерної справи), 23054)
		Магістр	Магістр	–

Примітка. *Структура рівнів була чинна до 6 вересня 2014 р.

Як видно з таблиці, професійна підготовка фахівців з вищою освітою для швейної галузі здійснюється на трьох рівнях [37], на ОКР спеціаліста вона завершується наданням професійної кваліфікації інженерного рівня «інженер-технолог» або «інженер-конструктор». Згідно з новим законом «Про вищу освіту» одна з професійних кваліфікацій інженера швейної галузі може бути надана випускнику магістерської освітньо-професійної програми [98]. При цьому інженери швейної галузі можуть здійснювати професійну діяльність на підприємствах масового та індивідуального виробництва.

За проектом Положення про кваліфікації вищої освіти [35] кваліфікація спеціаліста відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і присвоюється особам, які продемонстрували такі результати навчання (компетентності):

- спеціалізовані концептуальні знання на рівні новітніх досягнень науки, які є основою для інноваційної діяльності, розвитку і застосування власних ідей в контексті професійної діяльності;

- критичне осмислення проблем у предметній галузі і сфері професійної діяльності та на стику предметних галузей;

- вміння розв'язувати складні задачі і проблеми, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог, що передбачає прогнозування та оцінку можливих результатів професійної діяльності;

- зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань і пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців;

- здатність надати вмотивовану оцінку питанням, що стосуються професійної діяльності, з урахуванням суспільних, етичних та інших аспектів;

- здатність оцінювати власні потреби у рамках безперервного навчання та професійного розвитку;

- здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.

Сьогодні якість одягу, як елементу предметно-просторового середовища, сприймається людиною невід'ємною ознакою якості її життя. Нові цінності, пов'язані з постмодерністською естетикою та екологічними проблемами, потребують пошуку нових форм, фактур, технологічних та творчих рішень одягу, відповідних сучасному світу У зв'язку з цим, швейна промисловість потребує фахівців, орієнтованих на експеримент, таких, що свідомо ставлять перед собою творчі, проблемні завдання в галузі проектування одягу і

здатні вирішувати їх за допомогою різних художніх методів [731]. В той же час сучасне масове виробництво швейних виробів характеризується високим рівнем технологічного оснащення, використанням автоматизованих технологій проектування та виготовлення швейних виробів, а відтак потребує високого рівня професійної підготовки фахівців, зокрема, інженерно-технологічної складової. Детальний аналіз змісту діяльності фахівців швейної галузі дано у роботі [836, с. 53–62].

Традиційно особливості роботи фахівця швейної галузі у цих діаметрально різних сферах діяльності (техніко-технологічної та дизайнерської) враховувалися в межах однієї спеціальності за рахунок існування спеціалізацій. При цьому під спеціальністю (лат. *specialis* – особливий) розуміють відносно вузький вид трудової діяльності, який потребує певного комплексу теоретичних знань та практичного досвіду в цій конкретній галузі. Існують і формуються в межах професій різні спеціальності, особливістю яких є більш вузький характер трудової діяльності робітників [707, с. 325].

Спеціалізації, зазвичай, пов'язані як з необхідною галуззю знань, інструментами чи устаткуванням, що використовується, так і з продукцією, яка виробляється, або надаваними послугами і відповідають певною мірою деталізованому колу професійних завдань та обов'язків [15].

Визначення переліку спеціалізацій підготовки є прерогативою ВНЗ, відтак у Хмельницькому національному університеті за спеціальністю 7.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» встановлені такі спеціалізації: моделювання швейних виробів, конструювання швейних виробів, технологія швейних виробів [596].

В умовах стрімкого зростання малого приватного бізнесу, обмежених фінансових ресурсів, фахівець швейній галузі часто змушений суміщати традиційні функції модельєра-конструктора і технолога з низкою менеджерських: організацією виробничого процесу, постачанням сировини (матеріалів, фурнітури), роботою з персоналом, збутом готової продукції тощо.

Аналіз професійної діяльності фахівців швейної галузі покладено в основу розробки складової ГСВО – ОКХ, співрозробником якого є автор дослідження [20, 24]. Методологічною основою побудови ОКХ ГСВО виступає системодіяльнісний підхід [14, 124, 125], за яким зміст підготовки фахівців проектується на базі прогнозування структури його майбутньої професійної діяльності з ураху-

ванням потреб ринку праці. В ОКХ ГСВО підготовки фахівців за спеціальністю 7.05160202 «Конструювання та технології швейних виробів» спроектовані такі основні функції діяльності: проектувальна, технологічна, організаційно-управлінська. Всі задачі діяльності інженерів швейної галузі розподілені на три класи: стереотипні, прогностичні, евристичні. Результати дослідження структури та змісту ступеневої професійної підготовки фахівців швейної галузі на прикладі ХНУ висвітлені автором у працях [432, 454, 468].

Відповідно до структури майбутньої професійної діяльності буде реалізовуватися професійна підготовка інженерів швейної галузі у формі контекстного навчального процесу [223] з обов'язковим створенням сприятливих умов для самостійної дослідно-дизайнерської діяльності студентів та їх інформаційно-культурного виховання. Реалізація професійної підготовки дозволить сформувати у майбутніх інженерів швейної галузі, згідно з компетентнісним підходом [14], такі групи компетенцій: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загальнопрофесійних, спеціалізовано-професійних [20].

При цьому ми послуговуємося визначенням компетенції як знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) (проект TUNING – Налаштування освітніх структур в Європі) [197]. А компетентність вважаємо інтегрованою характеристикою якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [14]. Ретроспективний аналіз навчальних планів підготовки інженерів швейного виробництва та сучасні підходи до формування змісту їх підготовки представлені автором у працях [452, 458, 470].

Виходячи з визначення системи як сукупності елементів, що знаходяться у певних відношеннях один з одним та з середовищем [287, с. 21], предметом нашого дослідження виступатимуть виявлені в подальшому елементи системи професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, їх зв'язки з середовищем ВНЗ та різними метасистемами.

Підсумовуючи сказане, у дослідженні під поняттям «професійна підготовка інженерів швейної галузі», ми будемо розуміти результат і неперервний процес ступеневої професійної вищої освіти майбутніх інженерів швейної галузі, який відбувається послідовно на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр-спеціаліст (відповідно шостий та сьомий рівні НРК) і призводить до набуття професійної компетентності. З урахуванням закону «Про вищу освіту» (2014 р.) мова буде йти про освітні ступені бакалавра–магістра (відповідно шостий та сьомий рівні НРК). При цьому на освітньому ступені магістра ми розглядатиме підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою.

Відтак, у дослідженні предметом моніторингу виступають:

- результати професійної підготовки як система компетенцій майбутніх інженерів швейної галузі;
- процес професійної підготовки на різних етапах її реалізації;
- складові та умови функціонування системи професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, що сприяють досягненню освітньої мети.

1.3. Дефініції дослідження сутності якості вищої освіти та специфіки систем управління нею

Початок третього тисячоліття знаменується оновленими поглядами світової спільноти в майбуття, визначенням ціннісних властивостей суспільного життя, які характеризують його якість. Світ визнав, що добробут, освіта та здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – основною метою, пріоритетом розвитку суспільства в XXI ст. [504, с. 9]. Тому наше століття оголошене «століттям якості» багатьма міжнародними організаціями, зокрема, Європейської організацією якості (EOQ) та міжнародною організацією із стандартизації (ISO). Такі пріоритети сприятимуть розповсюдженню тези ООН «до якості життя – через якість товарів та послуг» [741, с. 5].

Не випадково однією з центральних категорій в межах концептуального аналізу системи освіти є категорія якості освіти. Донедавна термін «якість освіти» асоціювався, перш за все, з академічною успішністю студентів, досягненням певних успіхів у навчанні [143, с. 32]. Функціонери від освіти якість освіти тлумачать як якість навчання, визначають її у відсотковому еквіваленті учнів,

які вступили до ВНЗ і, таким чином, довели власну спроможність продовжувати освіту. В той же час в рекомендаціях «Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI ст.: підходи та практичні заходи», затвердженої на всесвітній конференції 1998 року в Парижі, прийнято таке визначення: «Якість освіти – це її відповідність поставленим цілям (fitness for purpose) [997].

Отже, поняття «якість освіти» не є чимось раз і назавжди визначеним, воно еволюціонує залежно від рівня розвитку суспільства і у відповідності до його потреб. На різних етапах історичного розвитку суспільства змінювались вимоги до освіти, її якості, а відтак і змістових меж до категорії «якість освіти». Саме тому в нашому дослідженні важливо уточнити дефініцію якості освіти та похідні від неї: якість вищої освіти, якість професійної підготовки фахівців, управління якістю професійної підготовки фахівців, забезпечення якості професійної підготовки фахівців тощо.

Філософському осмисленню якості освіти присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних вчених (В.П. Андрущенко, М.І. Бойченко, В.Г. Вікторов, Л.М. Віткін, Л.С. Горбунова, М.В. Гриценко, Л.В. Губерський, М.Б. Євтух, В.В. Ільїн, М.В. Кісіль, В.Г. Кремень, О.І. Ляшенко, І. Надольний, Н.О. Селезньова, О.І. Субетто). Філософський підхід, філософське розуміння якості дозволяє відрізнити освіту серед інших соціальних явищ, систем і видів діяльності, однак не має оцінного характеру.

Попри значні напрацювання серед представників філософської, соціально-економічної та соціологічної думки поняття «якість освіти» і до цього часу залишається не визначеним. Його можна вважати багатограним та складним для інтерпретації. Така ситуація, з точки зору В. Андрущенка, пов'язана з тим, що поняття поєднує сутнісні (якість), процесуальні (освіта), темпоральні (навчання) та інші характеристики, а освіта постає в ролі суспільного явища, процесу, інституту тощо [846].

Продуктивним є так званий виробничий підхід, що використовується міжнародними організаціями в стандартах серії ISO 9001. Згідно з ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управління якістю. Вимоги» якість трактується як «ступінь, до якого сукупність власних характеристик задовольняє вимоги» [302].

Характеристикою об'єкта виступає відмінна властивість продукції, процесу або системи, обумовлена вимогами. Під вимогою розуміють сформульовані потреби чи очікування, що встановлені, та, зазвичай, є загальнозрозумілими або обов'язковими. Відтак, якість –

це феномен, що виникає в системі відносин сторін, одна з яких – споживач, є носієм вимог, а тому вважається визначальною стороною. Відповідно в рамках виробничого підходу якість оцінюють за процесом (освіта як послуга) і результатом (освіта як результат).

Результати наукових розвідок дають підстави стверджувати, що погляди окремих науковців та наукових шкіл на якість освіти суттєво різняться [170, 260, 846]. Однак, у переважній більшості ця категорія трактується ними у двох вимірах: як результат (широке значення) і як процес (вузьке значення) навчальної діяльності. Полісемічний підхід до визначення якості освіти ми знаходимо у відомому Українському педагогічному енциклопедичному словнику, де С.У. Гончаренко трактує її як «інтегральну характеристику освітнього процесу і його результатів, яка виражає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен служити» [260, с. 510].

Слушною є думка В.П. Андрущенка, який розглядає якість освіти як соціальну категорію, що безпосередньо визначає інтелектуальний потенціал суспільства [846]. А дидакт Н.О. Селезньова у дефініції якості освіти, як соціальній категорії, робить акцент на визначенні стану і процесу освіти в суспільстві, його відповідності потребам і очікуванням різних соціальних груп суспільства у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [750].

В той же час, В.І. Звонніков та М.Б. Челишкова вважають, що якість освіти, у широкому сенсі – це інтегральна характеристика системи освіти, що відображає реально досягнуті освітні результати нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням тих, хто навчається. Останнє трактування якості в науковій літературі подається в рамках так званої «цільової парадигми», коли відбувається порівняння реального рівня навчальних досягнень з плановими [330, с. 16].

У вузькому сенсі якість освіти розглядають як сукупність показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності, а саме: зміст освіти, форми та методи навчальної діяльності, кадрові та матеріально-технічне забезпечення тощо, які покликані забезпечити особистісний розвиток тих, хто навчається [846].

Слідом за [330, с. 16–17] можна стверджувати, що контент «якість освіти» має комплексний характер і містить характеристики

усіх компонент навчання, умов і результатів освітнього процесу. При цьому кожний компонент розглядається по-різному, залежно від того, хто виступає у ролі оцінювача досягнутого рівня якості (студенти, батьки, викладачі, адміністрація ВНЗ, суспільство, ринок праці).

З кінця 90-х років ХХ ст. у зарубіжних країнах, що вирізнялися високою культурою в галузі педагогічних вимірювань, сформувався динамічний підхід до трактування якості результатів освіти. Ідея введення часового фактора не узгоджується з цільовою парадигмою, вона полягає у трактуванні якості як позитивних змін у процесах і результатах освіти, зумовлених розвитком науки, виробництва, що є віддзеркаленням тенденцій у змінах цілей освіти, запитів тих, хто навчається, суспільства, ринку праці.

З позиції динамічного підходу при оцінюванні якості результатів освіти слід накопичувати дані щодо пізнавальної творчої активності, рівня сформованості компетенцій, засвоєних знань і умінь або інших досягнень особистості впродовж усього періоду навчання та фіксувати їх для аналізу приросту якості. До переваг такого підходу можна віднести можливість виявлення тенденцій змін якості та їх прогнозування, використання результатів не тільки для оперативного, але й стратегічного управління якістю.

Щодо вищої освіти, тут також існує безліч підходів до визначення якості. При цьому дослідник якості О.І. Субетто зазначає, що наріжним методологічним принципом системного розкриття категорії якості є принцип зовнішньо-внутрішньої обумовленості якості будь-якої системи, відповідно до якого виділяють внутрішні та зовнішні сторони системоутворення якості, її функціонування і розвитку як системи. Щодо вищої освіти означений принцип зумовлює виокремлення зовнішніх і внутрішніх якостей, через взаємодію яких проявляється співдія внутрішніх законів функціонування і розвитку освітніх систем із зовнішніми законами функціонування і розвитку їх системного оточення – соціуму, економіки, держави, цивілізації [811, с. 394–395].

Відтак у вищій освіті якість також розглядають не тільки як результат діяльності, але й як процес, націлений на досягнення запланованих результатів з урахуванням внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов об'єкта. Крім цього виокремленні компоненти якості освіти (результат, процес, умови) [751, 810] в квалітології якості сприймаються не просто як сукупність властивостей, а певна ієрархічна система (рис. 1.7) [861].



Рис. 1.7. Ієрархія елементів, з яких складається якість освіти

За В.М. Максимовою [524] структура якості освіти є сукупністю взаємопов'язаних властивостей об'єкта, тобто ієрархією властивостей, характеристик і показників стану того об'єкта, що підлягає аналізу та оцінюванню (рис. 1.8).

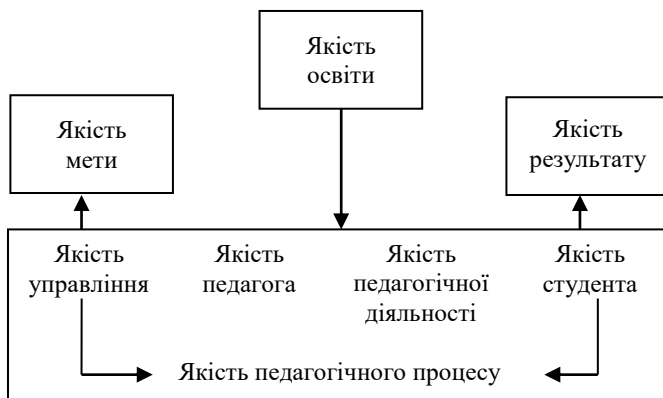


Рис. 1.8. Структура якості освіти

На думку колективу авторів [169] структуру якості вищої освіти доцільно представити у вигляді сукупності якості підготовки студентів, інфраструктури і навчального середовища (рис. 1.9).

Отже, аналіз різних підходів дозволяє стверджувати, що якість результатів обумовлена якістю освітнього процесу і умовами, які створені для його реалізації; відтак в якості результатів закладена інформація про якість процесів і умов (інфраструктури і освітнього середовища).

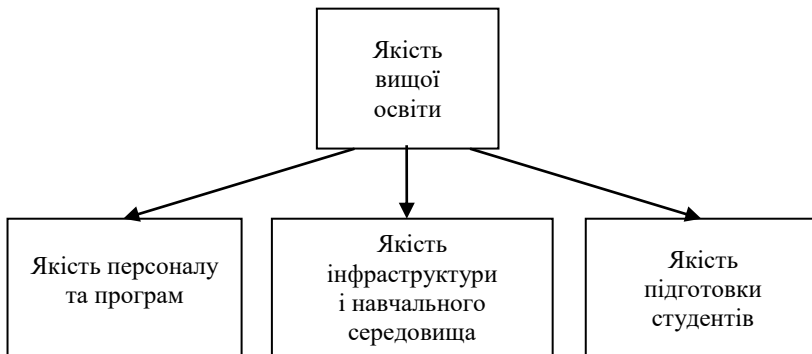


Рис. 1.9. Структура якості вищої освіти (за В.А. Батлук)

Такий підхід визначення якості через результат, а саме «як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти», ми знаходимо у новому Законі України «Про вищу освіту» [98]. У цьому випадку якість освітнього процесу виражено в результаті. На користь такого підходу виступає дослідник М.М. Поташкін, який вважає, що «якість освіти» є категорією «штучною», що може бути коректно визначена лише на рівні конкретної особи [691].

В той же час у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» (ст. 11), прийнятій 9 жовтня 1998 р. Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО «Вища освіта в XXI столітті: підходи та практичні заходи», дефініція якості у сфері вищої освіти розглядається з позиції широкого розуміння як багатовимірна концепція, що повинна охоплювати усі її функції і види діяльності (навчальні та академічні програми, наукові дослідження, укомплектування кадрами, матеріально-технічну базу тощо) [997].

Контент-аналіз дефініції якості вищої освіти у вітчизняній освітянській практиці наведений у таблиці 1.4, з якої видно, що дефініція «якість вищої освіти» залежно від мети документа розкривається по-різному, однак містить, як правило, два аспекти:

- сукупність якостей особистості, набутих у процесі професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі;
- спроможність задовольнити певні вимоги споживачів/стандартів.

Серед проаналізованих вирізняється дефініція якості вищої освіти, представлена у Національному освітньому глосарії вищої

освіти [595], яка крім результатів та процесів вирізняє ще один аспект якості – інституційні умови вищої освіти.

Таблиця 1.4

Дефініція якості вищої освіти у вітчизняній освітній практиці

Назва документа	Зміст поняття
Комплекс нормативних документів для розроблення стандартів вищої освіти (1998 р.) [125]	Сукупність певних якостей випускника ВНЗ, що відображають компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість, здібності, професійно важливі якості тощо, обумовлюють її здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства, а також його професійну придатність: <ul style="list-style-type: none"> – задовольняти відповідно до соціальних норм суспільні вимоги до виконання майбутніх соціально-професійних ролей; – відповідати за свої соціально важливі рішення; – задовольняти намагання особи до соціального статусу та престижу
Закон про вищу освіту (2002 р.) [97]	Сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства
Національний освітній глосарій: вища освіта (2011 р.) [595]	Характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи і суспільства
Методичні рекомендації з розробки складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) (2013 р.) [14]	Сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства
Закон про вищу освіту (2014 р.) [98]	Рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти

Відтак загальні тенденції еволюції дефініції якості вищої освіти у вітчизняній освітанській літературі та нормативних документах такі (рис. 1.10).

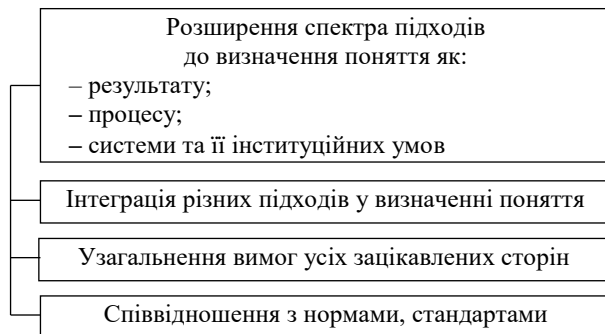


Рис. 1.10. Еволюція дефініції «якість вищої освіти» в освітянській літературі та нормативних документах

Важливо зазначити, що результати і якість освіти – це дві взаємопов’язані але не тотожні дефініції. Для оцінювання результатів потрібно їх співставити з встановленими нормами – стандартами вищої освіти [98]. У 90-х роках минулого століття в Україні відбувся перехід до освітніх стандартів, які поряд з іншими вимогами до параметрів акредитованих державою ВНЗ, встановленими органами управління освітою, відігравали у той період роль специфікацій (набору числових параметрів).

Розуміння якості як відповідності специфікації відповідало періоду розвитку теорії якості до 70-х роках ХХ ст. [459]. Відтак наша країна, як і багато інших пострадянських республік, відійшовши від соціалістичної економіки, все ж зберегла старі принципи управління якістю освіти [381, с. 11–14].

Такий погляд на якість освіти можна назвати загальнодержавним, він передбачав ступінь відповідності освітніх заходів соціально-економічним умовам. Однак, на той час, завдяки теорії У. Демінга, на європейському просторі панувало інше визначення якості. На думку д-ра Трайбуса «якість – це зручність у використанні» [381, с. 14].

Отже, по відношенню до вищої освіти поняття якості почало трактуватися як її відповідність вимогам *бенефіціарів* (фр. *benefice* – прибуток, користь). У сфері освіти воно використовується у розумінні осіб, що споживають результати освіти (студенти, їх батьки, роботодавці, громадянське суспільство). Відтак якість

вищої освіти починає розглядатися в соціальному та педагогічному напрямках [544, с. 68].

Початок визначення якості освіти у термінах компетенцій припадає на кінець 90-х років ХХ ст. – початок ХХІ, коли на пост-радянському просторі почав інтенсивно використовуватись компетентнісний підхід як поняття і як системна концепція, що описує освіченість людини. Сутність компетентнісного підходу відображена в багатьох роботах дидактів Дж. Равена, В.І. Байденка, Н.М. Бібік, А.О. Вербицького, Е.Ф. Зеєра, І.А. Зимньої, В.В. Краєвського, О.І. Локшиної, В.І. Лугового, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко, Г.К. Селевка, О.І. Субетто, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторського, О.О. Шехоніна, В.В. Ягупова та ін.

Ідеї гуманізації освіти вплинули на перехід до більш широкого терміна «компетентність», який містить крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості особистості як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в команді, комунікативні здібності, уміння навчатись, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію тощо [405]. Відтак в наш час найбільш конструктивним можна вважати таке розуміння якості вищої освіти, яке поєднує елементи різноманітних підходів, зокрема таких як системного, діяльнісного, компетентнісного, динамічного тощо.

Виходячи із сказаного і спираючись на результати досліджень компонент якості освіти [316], при формулюванні робочого визначення ми враховували, що якість вищої освіти багатовимірне явище, яке слід характеризувати як зовнішню соціальну та внутрішню інституціональну якість.

З урахуванням сказаного під якістю вищої освіти ми розуміємо:

- здатність ВНЗ забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців, затребуваних вітчизняним та європейським ринками праці, в інтересах громадянського суспільства, держави;
- здатність ВНЗ створити студенту сприятливі умови для досягнення цілей його розвитку, розкриття внутрішнього потенціалу особистості та набуття компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Такий зміст дефініції дозволить сформувати сукупність вимог до якості вищої освіти, адекватну сучасним тенденціям змін цілей навчання, запитів особистості, суспільства, ринку праці, використовувати апарат педагогічних вимірювань і отримувати надійні і валідні оцінки тих позитивних змін в процесах і результатах

освіти, які можна співвіднести з прийнятим інноваційним трактуванням показників якості освіти.

Проблема якості освіти реалізується у контексті проблем ефективного управління педагогічними системами. Виходячи з трактування категорії «управління» в ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управління якістю. Вимоги» як скоординованих дій щодо спрямування та контролювання діяльності організації [302], переходимо до розгляду дефініції «управління освітою».

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику зазначено, що управління освітою є вид соціального управління, яке підтримує цілеспрямованість і організованість навчально-виховних, інноваційних процесів і процесів, які їх забезпечують в системі освіти. Воно підпорядковується загальним закономірностям соціального управління, однак має специфічні особливості, обумовлені способом постановки і досягнення соціально значущих цілей в конкретних умовах організованого навчально-виховного процесу [260, с. 470].

Сьогодні теорія управління як галузь науки знаходиться на етапі становлення, свідченням чого є активне формування її понятійного поля, пошук шляхів співвіднесення основних категорій, а саме «управління» та «менеджмент».

Загальні методологічні і теоретичні основи управління в освіті розглянуті у працях Ю.К. Бабанського, Є.С. Березняка, В.Г. Кременя, Ю.А. Конаржевського, Л.М. Карамушки, В.С. Лазарєва, В.С. Ледньова, Т.О. Лукіної, В.І. Маслова, С.М. Пазинича, О.С. Пономарьова, Є.М. Хрикова та ін.). В роботах вчених розроблені положення як «класичної теорії управління», так і управління соціальними системами, в тому числі освітою, де присутні дві основні складові: управління держави і управління громадянського суспільства.

Не можемо побіжно не згадати про існування різних підходів у дослідженнях соціальних організацій, до яких відносяться освітні заклади. Нам імponує органічний підхід вчених (Д. Міллер, П. Фрізен, И. Адісес) до соціальної організації, які розглядають її як живий організм з певними стадіями життєвого циклу. Одночасно, базовою стадією циклу будь-якої організації автори вважають генеральну ідею і, як наслідок, стратегію розвитку організації, без чого неможливо досягти позитивних результатів [912, с. 145].

Виходячи з контексту проблематики дослідження, вважаємо за необхідне висвітлити вплив розвитку систем управління якістю освіти на термінологічне поле. Перш за все охарактеризуємо

концепт «управління якістю освіти». Словосполучення «управління якістю» з'явилося в науково-педагогічній літературі в 90-х роках минулого століття (А.М. Моїсеєв, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, Г.Н. Сериков, А.И. Субетто, Е.В. Яковлев и др.), що обумовлено стрімкими євроінтеграційними процесами в освіті і розвитком стандартизації.

Проблемі модернізації управління вітчизняною освітою присвячені дослідження науковців В.Т. Александрова, М.В. Лисенка, В.І. Лугового, С.В. Майбороди, В.В. Олійника, В.Г. Сидоренка, С.О. Шевченка та ін.

Розвиток контенту «управління якістю освіти» відбувся під впливом стандартів ISO. Згідно з ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управління якістю. Вимоги» дефініція «управління якістю» визначається як скоординовані дії щодо спрямування та контролювання діяльності організації стосовно якості. При цьому управління якістю охоплює такі компоненти: формування політики у сфері якості та встановлення цілей у сфері якості, планування якості, контролювання якості, забезпечування якості і поліпшування якості [302].

Звертаючись до витоків проблеми розвитку систем управління якістю освіти, слід, перш за все, згадати еволюцію цих систем у сфері виробництва: система управління якістю (Тейлора) (1905 р.), система статистичного (вибіркового) управління якістю (1924 р.), концепція тотального контролю якості – TQC (Total Quality Control) (1950 р.), теорія тотального менеджменту якості – TQM (Total Quality Management) (1980 р.), міжнародні стандарти системи якості ISO 9000 (1987 р.), міжнародні стандарти системи якості ISO 14000 і QS 9000 (1990-ті рр.), методи самооцінки за моделями премій з якості [721].

Для вищої освіти провідну роль у застосуванні стандартів якості зіграло прийняття відповідної настанови IWA [771]. На інституційному рівні управління якістю вищої освіти розглядається як складова управління навчальною організацією поряд з такими видами як управління фінансами, управління матеріальними ресурсами, управління персоналом тощо.

В рамках нашого дослідження під управлінням якістю вищої освіти ми розуміємо цілеспрямовану діяльність, під час якої суб'єкти (органи управління вищою освітою) шляхом надання освітніх послуг та вирішення управлінських задач, забезпечують організацію сумісної діяльності споживачів освітніх послуг (студентів, педагогів, батьків та ін.) та її спрямованість на якісне задоволення їх освітніх потреб. При цьому системи управління якістю освіти у

ВНЗ мають свою ретроспективу [151, 205, 235, 497, 620, 672], яку стисло можна представити у табличній формі (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Ретроспективний аналіз систем управління якістю освіти у ВНЗ

Назва системи	Відмітні ознаки
<i>До 70-х років ХХ ст.</i>	
Система контролю якості вищої освіти	Жорстка система контролю результатів діяльності ВНЗ
<i>70–80-ті роки ХХ ст.</i>	
Комплексна система управління якістю підготовки фахівців (рос. – КСУКПС)	Системний збірник внутрішніх стандартів ВНЗ з основних напрямів його діяльності, в основному з організації навчального процесу, наукової діяльності та управління закладом
<i>90-ті роки ХХ–ХХІ ст.</i>	
Система менеджменту якості вищої освіти	На основі стандартів серії ISO 9000, що ґрунтується на принципах теорії TQM: орієнтація організації на замовника, провідна роль керівництва, залучення співробітників, процесний підхід, системний підхід до управління, постійне покращення, прийняття рішень на основі фактів, підтримка відносин з постачальниками і партнерами, мінімізація втрат (2000 р.)
	Дворівнева СУЯ (на базі ISO 9001:2008): удосконалення продукту, удосконалення системи; стандарт ISO 9001 (2000 р.) визначає вимоги до системи управління якістю
	Трирівнева СУЯ (на базі ISO 9004:2009): удосконалення продукту, удосконалення системи, інновації; стандарт ISO 9004 (2000 р.) дає рекомендації з постійного поліпшення системи менеджменту якості
	Стандарт ISO 1911 (2002 р.) містить настанову з основ аудиту, управління програмами аудиту СУЯ та навколишнім середовищем
<i>З 2005 р.</i>	
Система забезпечення/гарантії якості вищої освіти	СУЯ містить етапи оцінювання, пошуку прийняття рішень щодо удосконалення, їх впровадження на базі стандартів серії ISO та європейських стандартів ESG

Графічне зображення еволюції систем якості у виробництві освіти представлено на рис. 1.11. Отже, з прийняттям стандартів ENQA (2005 р.) в міжнародному обігу поширеним стає термін quality assurance, який можна перекласти як «**забезпечення якості**» або «**впевненість у якості**». В ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управ-

ління якістю. Вимоги» дефініція «управління якістю» забезпечення якості виокремлено як складова частина управління якістю, зосереджена на створенні впевненості в тому, що вимоги до якості буде виконано [302].

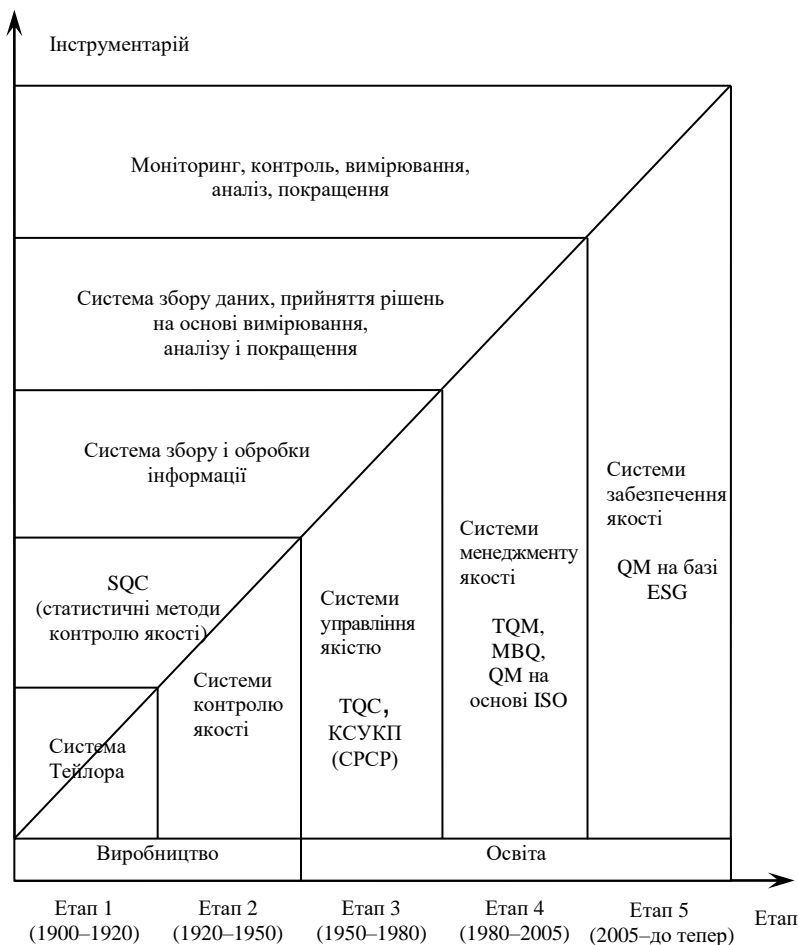


Рис. 1.11. Еволюція систем якості у виробництві та освіті

Відтоді ВНЗ розробляють і впроваджують різноманітні внутрішні системи забезпечення якості вищої освіти, які крім оціню-

вання містять етапи пошуку та прийняття рішень щодо удосконалення та їх впровадження. Найбільш вагомими характеристиками систем забезпечення якості є їх циклічність та направленість на удосконалення.

Водночас, на тлі процесів демократизації, поряд із загальними принципами управління якістю освіти (комплексність, об'єктивність, спадкоємність, оптимальність, випередження) актуальними стають нові принципи партисипативності, субсидіарності, рефлексивності та дуальності [214].

Слід зауважити, що використання міжнародних документів в освітянському просторі різних країн призводить до проблеми несумісності термінології вихідної та перекладних мов, зокрема, в галузі менеджменту якості освіти. У звіті робочої групи ENQA «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher» [979] наголошено, що словосполучення «quality assurance» використовується як загальний термін у галузі вищої освіти, однак його визначення не наведене, лише зазначено, що він містить такі процеси як оцінювання якості, акредитація та аудит. Така практика складання глосарію «для цілей» конкретного документа є досить поширеною в європейському освітньому полі, що призводить до їх термінологічної багатозначності [595, с. 4]. Так, при перекладі з англійської на українську мову словосполучення «quality assurance» перекладене як «забезпечення якості» [798], на російську – «гарантия качества» [305]. І цьому є логічне пояснення, оскільки англійський іменник «assurance» походить від дієслова «assure», що перекладається як гарантувати, забезпечувати.

Отже, такою особливістю перекладу можна було б знехтувати, якби у російському термінологічному словнику не з'явилося визначення «гарантії якості в освіті» як усіх видів скоординованої діяльності з керівництва та управління освітнім закладом стосовно якості, що підлягають декомпозиції на: планування якості, управління якістю, забезпечення якості, покращення якості, оцінювання якості. При цьому під забезпеченням якості російські науковці розуміють діяльність, націлену на створення впевненості, що вимоги до якості будуть виконані [473, с. 3]. Чіткіше визначення забезпеченню якості, на нашу думку, дано в роботі [639], де автори трактують його як діяльність, спрямовану на виключення небажаних чинників розвитку або низької якості.

Відтак зміст, що вкладається авторами словника в поняття «забезпечення якості», значно звужений. І тому російський варіант

перекладу терміна «quality assurance» можна розцінювати як вилучення з обігу на довгий час вживаного російського словосполучення «обеспечение качества» та перехід до терміна «гарантия качества», як ширшого за змістом та наближеного до європейського контексту. У багатьох міжнародних документах забезпечення якості трактується як система, що формує механізми для забезпечення моніторингу, оцінювання, підтримки та/або покращення якості діяльності ВНЗ та/або програм навчання [297].

У Національному освітньому глосарії поняття «забезпечення якості» трактується як сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх/навчальних програм і присудження кваліфікацій [595]. При цьому перелік та назви процедур не зазначаються.

В основу сучасної концепції забезпечення якості вищої освіти, що використовується у європейських моделях менеджменту якості, покладено системо-мислєдїяльнїсний (технологїчний) пїдхїд трактування контенту «якїсть вищої освіти». Він спирається на настанову, що якїсть є результатом певної дїяльностї, тому управляти якїстю необхідно впливаючи не стїльки на кїнцевий результат, скїльки на елементи попередньої дїяльностї та технологїї. Такими елементами освітньої дїяльностї є цїлі ВНЗ і процеси цїлепокладання; квалїфїкація педагогів і процеси її пїдвищення; методики викладання і методичне забезпечення; змїст освіти і процеси навчально-програмного забезпечення; мотивація тих, хто навчається, організаційно-технїчний процес тощо [544, с. 116–120].

Установлюється, що на кїнцевий результат може вплинути будь-яка змїна цих елементів дїяльностї. Отже, якїсть освіти автори [544] представляють як похїдну функцїю вїд елементів освітньої технологїї, перерахованих вище.

Кїнцевий результат, без сумнїву, вимагає самостїйного оцїнювання і контролю, але управління якїстю – це управління дїяльностю, а не результатом. Отже, для повноцїнного управління якїстю необхідно вїдстеження промїжних станів цїєї дїяльностї та прийняття оперативних рїшень для її коригування й приведення у вїдповїднїсть до норм.

Виходячи з виконаного аналізу пїдходїв до трактування дєфїнїцїї професїйна пїдготовка (п. 1.2), можна констатувати, що якїсть професїйної пїдготовки в ВНЗ – це збалансована вїдповїднїсть сукупностї властивостей і характеристик навчального про-

цесу, його результатів і усієї педагогічної системи ВНЗ встановленим нормам і вимогам (стандартам), потребам, цілям, євроінтеграційним процесам, що визначаються особистістю, громадянським суспільством, державою, вітчизняним та європейським ринками праці, ЄПВО. Насамкінець зауважимо, що ми погоджуємося з думкою автора [750, с. 5] щодо існування двох сенсів поняття «якість вищої освіти»: вузького і широкого. У дослідженні ми спираємося на його вузьке розуміння, як «якість підготовки фахівців». Отже, з позицій системного підходу, можна запропонувати загальну макроструктуру поняття «якість професійної підготовки фахівців» (рис. 1.12).

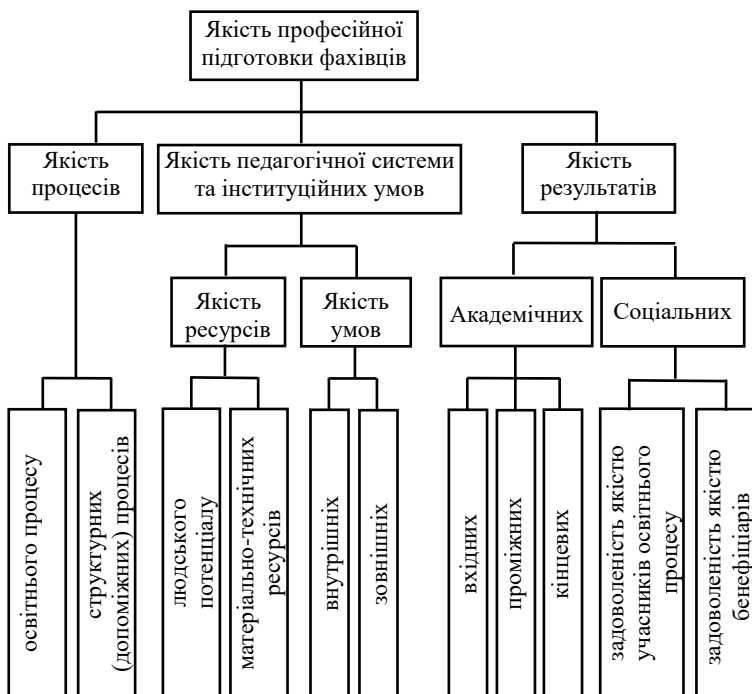


Рис. 1.12. Структура якості професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою

– якість результатів (академічних і соціальних). Академічні результати – навчальні досягнення студентів (вхідні, проміжні, кінцеві). До соціальних результатів відносяться показники задоволеності якістю набутої підготовки учасниками освітнього процесу та бенефіціарами;

– якість процесів (навчального як основного і допоміжних, що забезпечують якісну реалізацію основного);

– якість складових педагогічної системи (місія ВНЗ та цілі її реалізації, зміст вищої освіти, освітні технології, суб'єкти) та інституційних умов її функціонування – зовнішніх (впливи метасистем: соціуму, економіки, держави, ЄПВО тощо) та внутрішніх (освітнє середовище ВНЗ – матеріальна та інформаційна компоненти; система управління – у т. ч. організаційна структура; управлінські технології і ресурси; управління якістю, забезпечення та моніторинг ВНЗ якості освітньої діяльності та якості вищої освіти).

1.4. Дефініції дослідження проблеми моніторингу в освіті

Зміни в соціально-політичній, культурній, економічній, науково-технічній сферах відображаються на лексико-семантичному рівні мовної системи, перш за все у термінології [386]. Тенденція введення в понятійний апарат педагогіки як науки і професійний лексикон практики великої кількості нових термінів, запозичених з інших сфер діяльності, таких як проектування [401], технологія [749], інновація [838], моніторинг тощо, призводить до подвійного ефекту: з одного боку, використання нових понять, вимагає їх визначення, уточнення смислових значень, меж застосування, що сприяє розвитку точності і строгості педагогічної науки, і, вочевидь, виступає позитивним моментом; з іншого – спостерігається тотальне оновлення понять педагогіки, заміна усталених термінів новими, інколи необґрунтовано, без вагомих підстав, що призводить до зміни тезаурусу педагогіки з кон'юнктурних міркувань, і є негативним моментом [824].

Контент «моніторинг» в його прикладному розумінні не є онтологічно заданим для педагогічної сфери як, наприклад, учіння чи виховання. Це поняття увійшло в наукову літературу в 70-х роках ХХ ст. У 1972 р. у Стокгольмі, пройшла конференція з охорони навколишнього середовища під егідою ООН, де вперше виникла необхідність домовитися про визначення поняття «моніторинг». Фахівці дійшли згоди, що під моніторингом навколишнього середовища будуть розуміти комплексну систему спостережень, оцінювання і прогнозування змін стану навколишнього середовища під впливом антропогенних чинників [306, с. 314–315].

Завдяки стиранню меж між природничими і гуманітарними знаннями відбувається «перетікання» теорій, категоріально-понятійного апарата. Явище переходу терміна із однієї терміносистеми в іншу називається *транстермінологізацією* [737, с. 24]. Отже, зі сфери охорони навколишнього середовища поняття «моніторинг» поступово перейшло у науковий обіг таких галузей знань як психологія, медицина, соціологія, педагогіка. Для дослідження сутності нової педагогічної дефініції «моніторинг» ми слідом за іншими дослідниками [850, с. 6] використовуємо традиційний міждисциплінарний підхід.

Звернемось, в першу чергу, до словників як інструмента, що регламентує слововикористання та норми мови, і може свідчити про поширення слів у загальномовному або спеціальному обігу, рівень сформованості тезаурусів різних наукових галузей [849, с. 68].

Довідкові видання 50–80-х років ХХ ст. не містили поняття моніторингу, але розкривали значення слова «монітор» [198, 472, 677, 781]. У багатогалузевому політехнічному словнику (1956 р.) зазначалося два значення терміна моніторингу: як військового корабля особливої конструкції і устрою для гідравлічних гірничих робіт (розмивання рихлих порід) [472, с. 569]. У третьому виданні «Большой Советской Энциклопедии» (1974 р.) подана історія виникнення назви моніторингу для позначення групи військових кораблів – від най-менування американського броньованого корабля «Монітор», побудованого федеральним урядом США у 1961–1962 роках для участі у громадянській війні [198, с. 524].

У Педагогічній енциклопедії (1966 р.) вперше згадується приналежність слова «монітор» до освітньої галузі, що використовувався у двох значеннях: перше – помічника вчителя в школах так званого белл-ланкастерської системи взаємного навчання («монітаріальна система») у Великобританії, США, Франції, Швейцарії, Бельгії, Індії, Росії з кінця ХVІІІ початку ХІХ ст.; друге – учня в деяких англійських середніх школах, який виконує обов'язки, схожі з обов'язками старости класу [661, с. 864]. Згодом таке тлумачення монітору перейшло і в інші довідкові видання [198, 257, 707].

Словник іншомовних слів за редакцією О.С. Мельничука 1974 р. видання подає узагальнене значення слова «монітор» як приладу для контролю за параметрами, які мають залишатися в заданих межах [781, с. 445]. Політехнічний словник (1989 р.) розширює застосування терміна за рахунок використання в нових галузях, зокрема, у медицині – це електронний прилад, що дозволяє одночасно

контролювати декілька життєво важливих параметрів пацієнта, і в обчислювальній техніці – програма оперативної системи ЕОМ, що забезпечує узгоджену роботу декількох програм одночасно [677, с. 314].

Таблиця 1.6

Динаміка входження терміна «монітор» у наукові терміносистеми різних галузей знань

Терміносистеми галузей знань					Походження терміна
Військова справа	Техніка	Інформатика	Медицина	Педагогіка	
1	2	3	4	5	6
<i>Краткий политехнический словарь (1956 р.) [472]</i>					
Бойовий корабель	Водобій – устрій при гідравлічних гірничих роботах				
<i>Большая Советская Энциклопедия (1974 р.) [198]</i>					
Клас артилерійських броньованих надводних кораблів				Старший учень, помічник учителя в школах так званого взаємного навчання	
<i>Словник іноземних слів (1974 р.) [781]</i>					
Мілкосидячий бойовий корабель з бронєю і потужною артилерією	Те саме, що й гідромонітор. Прилад для контролю за параметрами, які мають залишатися в заданих межах	Частина керуючої програми операційної системи цифрової обчислювальної машини, яка здійснює керування			Лат. monitor – остерігаючий

Продовження таблиці 1.6

1	2	3	4	5	6
<i>Педагогическая энциклопедия (1966 р.) [661]; Гончаренко С. Український педагогічний словник (1997 р.) [257]; Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник (2011 р.) [260]</i>					
				1. Старший учень, помічник учителя в школах так званого взаємного навчання. 2. Учень, який виконує обов'язки, схожі з обов'язками старости класу	Лат. monitor – той, що нагадує, наглядає [661] Англ. monitor, лат. monitor – той, що контролює [257] Лат. monitor – остерігаючий [707]
<i>Украинский Советский Энциклопедический словарь (1988 р.) [832]</i>					
	Відеоконтрольний пристрій				Англ. monitor, лат. monitor – той, що нагадує, наглядає
<i>Политехнический словарь (1989 р.) [677]</i>					
	Те саме, що й відеоконтрольний пристрій	Програма операційної системи ЕОМ, що забезпечує узгоджену роботу декількох програм одночасно	Електронний прилад для одночасного контролю декількох параметрів життєдіяльності пацієнта		Лат. monitor – той, що нагадує, наглядає
<i>Словник ініомовних слів (2000 р.) [782]</i>					
	Пристрій для контролю за якістю телевізійного зображення	У комп'ютері – пристрій візуального відображення інформації, дисплей			Лат. monitor – той, що попереджає, наглядач

В окремих довідкових виданнях радянської доби наприкінці 80-х років ХХ ст. поряд з монітором з'являється поняття «моніторинг». Так в Українському радянському енциклопедичному словнику (1988 р.) монітор ототожнюється з відеоконтрольним пристроєм, а моніторинг трактується як «система спостереження та контролю за навколишнім середовищем і попередження проявів природних і антропогенних чинників, шкідливих або небезпечних для здоров'я людини, для існування рослин та тварин» [832, с. 430]. Динаміка входу терміна «монітор» в наукові терміносистеми різних галузей знань наведена в таблиці 1.6.

Ретроспективний аналіз довідкової літератури показав, що латинський і англійський прототипи поняття моніторинг базуються на дефінітивному конструкті «monitor», що перекладається у таких значеннях: остерегаючий; той, що нагадує, наглядає; той, що контролює. Відтак переклад «остерегаючий» використовують при тлумаченні монітору як групи військових кораблів, що здійснювали охорону прибережних вод; словосполучення «той, що нагадує, наглядає» застосовується, коли дають визначення монітору як пристрою, за допомогою якого здійснюється візуальний контроль за окремими параметрами в техніці або медицині; а для педагогічної терміносистеми С.У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику (1997 р.) подає переклад з латинської монітору як «той, хто контролює» [257, с. 214]. Йому вторить енциклопедичний словник з соціальної філософії (1997 р.), який перекладає «monitor» з англійської як, наставляти, радити і контролювати, перевіряти [794, с. 246].

Очевидно, що різні терміносистеми послуговуються дефінітивним конструктом «монітор», перекладаючи його по-різному. Однак, у тому розумінні, яке сьогодні вкладають у термін «моніторинг», він найближчий до поняття монітору як приладу для контролю за заданими параметрами або того, хто здійснює контроль.

Значного поширення термін «монітор» набув у галузі інформатики у зв'язку з стрімким розвитком комп'ютерної техніки. У 1975 р. у термінологічний словник з інформатики, який розроблявся за дорученням постійної Комісії РЕВ з координації наукових і технічних досліджень національними інформаційними установами Народної Республіки Болгарії, Угорської Народної Республіки, Німецької Демократичної Республіки, Польської Народної Республіки, Соціалістичної Республіки Румунії, СРСР, Чехословацької Соціалістичної Республіки вісьмома мовами і містив 1281 термін з загальними тлумаченнями, поняття «монітор» не увійшло [823].

В той же час у вітчизняному Словнику іншомовних слів (1974 р.) монітор тлумачився як «частина керуючої програми операційної системи цифрової обчислювальної машини, яка здійснює керування однієї з фаз обчислювального процесу» [781, с. 445]. Дефініція монітору з'явилася у Комп'ютерному словнику 1997 р. видання у тлумаченні його як пристрою, який представляє образи, створені комп'ютерним відеоадаптером [404, с. 258], а в довідкових виданнях початку ХХІ ст. – оформилося у прийняте в сучасному обігу значенні пристрою у комп'ютері для візуального відображення інформації [782, с. 652; 148, с. 333]. Так, з розвитком техніки і комп'ютерних технологій у загальне мовлення входить запозичений з англійської мови термін «монітор», що використовувався спочатку в професійному середовищі, а потім і за його межами.

Отже, від технічного приладу з контролю за заданими параметрами у гірництві, судноплаванні, медицині тощо, термін «монітор» почав використовуватися в інформатиці, телебаченні і став позначати пристрій для візуалізації інформації. І хоча в педагогічних виданнях етимологія слова «монітор» має свою історію, пов'язану з діяльністю людини, а не технічними пристроями, функції учнів-моніторів також полягали у нагляді та контролі. Отже, «монітор» у різних тлумаченнях – це хтось або щось, що допомагає наглядати за об'єктом, процесом або окремими заданими параметрами і контролювати їх певним способом залежно від поставленої мети.

Термін «монітор» є основою для словотворення «моніторинг», що стрімко поширюється у наукових терміносистемах різних галузей знань наприкінці 1980-х років. Він почав з'являтися у вітчизняній довідковій літературі: універсальних та професійних словниках за різними галузями знань, у тому числі і у педагогічних.

Перші визначення моніторингу подавались лише у контексті навколишнього середовища [832, с. 430]. Автори словника іншомовних слів (2000 р.) наводять вже два визначення моніторингу: одне – як постійний контроль за будь-яким процесом з метою вивчити чи відповідає він бажаному результату; інше – як спостереження за довкіллям, оцінка і прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини [782, с. 652].

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001 р.) уточнює значення контенту «моніторинг» як безперервне стеження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Як приклад використання слова моніторинг авторами словника наведено таке термінологічне словосполучення «моніторинг якості навчання» [220, с. 538].

Укладачі словника іншомовних слів (2009 р.) зазначають походження слова моніторинг (monitoring) від англ. *monitor* – спостережний, і використовують це поняття у значенні постійного спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи попереднім припущенням [324, с. 287]. Синонімами слова моніторинг є слідкування, спостереження, відслідковування.

Визначення моніторингу у такій редакції прийнято країнами-учасниками СНД як узгоджене в освітньому пострадянському просторі [780, с. 106]. Оскільки на початку нашого століття поняття «моніторинг» входить в терміносистеми багатьох галузей знань, при цьому його змістове наповнення є досить різноманітним, вважаємо доцільним проведення аналізу досліджуваної дефініції за допомогою контент-аналізу (англ. *content analysis*; от *content* – зміст) – формалізованого методу вивчення текстової та графічної інформації, процедурами якого є виявлення смислових одиниць аналізу з подальшими підрахунками та їх класифікацією [199].

Одиницею аналізу нами вибрані класичні визначення поняття моніторингу, наведені в універсальних та професійних довідкових виданнях кінця 80-х років минулого століття і до нашого часу. До класичних їх можна віднести завдяки тому, що визнані класики філософії – Сократ, Платон і Аристотель, – розглядали визначення тільки такого виду, що містили вказівку найближчої родової ознаки і видової відмінності [503, с. 69]. Нами виокремлено такі смислові категорії контент-аналізу: родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт та результат.

Результати структурного аналізу поняття моніторингу, наведені у довідкових виданнях періоду кінця XX – початку XXI ст., представлено у таблиці 1.7.

Виконаний контент-аналіз поняття «моніторинг» за смисловими категоріями [444]: родове слово, субстанціональні та функціональні ознаки, об'єкт та результат показав, що їх наповнення залежить від галузі використання терміна. Усі наведені визначення є емпіричними, тобто такими, що вказують на властивості і характеристики процесу моніторингу. Природно, що вони є первинними визначеннями, бо задають вихідний об'єкт вивчення. На думку І.І. Льясова на емпіричному рівні питання щодо відмінностей тих або інших визначень, їх «правильності» логічно некоректне, оскільки автори використовують різні підходи до вибору вихідних макрокомпонентів і ступенів (рівнів) їх узагальнення [350, с. 73].

Таблиця 1.7

Структурний аналіз поняття «моніторинг» у вітчизняних довідкових виданнях (кінець XX – початок XXI ст.)

Структура і склад моніторингу на макрорівні						
Родовий макрокомпонент	Субстанціональна ознака	Функціональна ознака	Об'єкт	Результат	Походження	Примітка
1	2	3	4	5	6	7
<i>Український Советский Энциклопедический словарь (1988 р.) [832]</i>						
Система спостереження	–	Контроль, запобігання	Стан навколишнього середовища	Прояв шкідливих або небезпечних природних і антропогенних чинників	Англ. monitoring, лат. monitor – той, що нагадує, наглядає	Стосовно середовища
<i>Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник (1997 р.) [794]</i>						
Збір інформації	Засобами масової комунікації	Спостереження, попередження, прогноз	Економічні, політичні, соціальні ситуації	Стан та динаміка розвитку ситуацій	Англ. monitor – 1) наставляти, радити; 2) контролювати, перевіряти	Стан та динаміка розвитку ситуацій
<i>Універсальний словник-енциклопедія (1999 р.) [834]</i>						
Система стандартизованих вимірів	Однорідних, порівняльних вимірів	Оцінювання, прогнозування	Стан природного середовища	Зміни в середовищі (обсяги забруднення повітря, води і ґрунту, сила шуму)	–	Стосовно середовища
<i>Словник іноземних слів (2000 р.) [782]</i>						
Контроль	Постійний	Вивчення	Будь-який процес	Відповідність бажаному результату	Англ. monitoring; Лат. monitor – той, що попереджає, наглядач	Широке значення терміна
Спостереження	–	Оцінювання, прогнозування	Стан довкілля	Наслідки господарської діяльності людини		Стосовно середовища

Продовження таблиці 1.7

1	2	3	4	5	6	7
<i>Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001 р.) [220]</i>						
Спостереження	Безперервне	Виявлення	Який-небудь процес	Відповідність бажаному результату		Наведено приклад «моніторинг якості навчання»
<i>Українсько-російсько-англійсько-німецький тлумачний та перекладний словник (2001 р.) [833]</i>						
Комплекс	–	Спостереження, дослідження	Довкілля	Зміни, викликані діяльністю людини	Англ. monitoring; monitor – куратор, радник, староста	–
<i>Енциклопедія освіти (2008 р.) [312]</i>						
Системи збору інформації	Спеціальна	Обробка, зберігання, поширення, прогнозування	Стан освіти: дані динаміки, тенденції розвитку	Рекомендації щодо прийняття управлінських рішень	Лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає	Моніторинг в освіті
<i>Великий універсальний словник української мови (2009 р.) [324]</i>						
Спостереження	Постійне	–	Будь-який процес	Відповідність бажаному результату чи попереднім припущенням	Англ. monitor – спостережний	Синоніми: слідкування, спостереження, обстеження
<i>Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник (2011 р.) [260]</i>						
Система збору інформації	Спеціальна	Обробка, зберігання, поширення, прогнозування, розробка рекомендацій	Стан освіти	Динаміка та основні тенденції розвитку для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування	Лат. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає	Моніторинг в освіті

Як приклад, у нашому дослідженні не порівнюваними є визначення моніторингу через родові макрокомпоненти «спостереження» [220, 324, 782] і «система збору інформації» [312], які є продуктами різних методів формування понять [503, с. 69–70].

Однак певні висновки очевидні: використання поняття у різних природничих, технічних, гуманітарних сферах діяльності людини перейшло на загальномовний рівень в Україні у 1990-ті роки. Родовими макрокомпонентами моніторингу можуть виступати: спостереження як метод дослідження матеріального світу; контроль як процес; система операцій і процедур. Видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер.

Отже, переважна кількість визначень моніторингу базується на родовій ознаці спостереження як методі дослідження матеріального світу. Спостереження, за визначенням у філософському словнику, є навмисним і цілеспрямованим сприйняттям зовнішнього світу з метою вивчення і знаходження суті в явищах [845]. Таке пізнання здійснюється за допомогою органів чуття людини та використовується, як правило, там, де втручання в досліджуваний процес небажане або неможливе. Метою спостереження є одержання знань про зовнішні сторони, властивості і відносини об'єктів, що вивчаються. Течія філософської думки – емпіризм обумовив назву групи методів досліджень – емпіричних, до якої відносять спостереження.

Прототипом явища, що трактується сучасною наукою як моніторинг, може служити постійне спостереження за рухом небесних світил, для чого впродовж століть використовувалися спеціальні споруди – обсерваторії [466, с. 283]. Показовим є факт, що до середини ХХ ст. слово «обсервувати» використовувалось у побуті українців у значенні спостерігати, обстежувати, вивчати [190], а у сучасній класифікації методів психолого-педагогічних досліджень спостереження науковці відносять до обсерваційних, тобто таких, коли дослідник збирає інформацію без втручання у перебіг подій [711].

Поступова трансформація «пасивного споглядання світу» відбувалась за умов організації його як особливого виду діяльності, куди залучалися не тільки об'єкт спостереження, але і засоби (прилади, засоби зв'язку, інформації), визначалися системи показників, окремих критеріїв (індикаторів) тощо. Експериментальний опис спостережень провадився засобами природної або штучної мови з використанням відомостей про об'єкти, що задіяні в спостереженні (знаки, схеми, малюнки, графіки, цифри) [617, с. 108].

На початку XXI ст. окремі дослідники до групи емпіричних методів дослідження почали відносити й моніторинг [154, 274, 617]. Так, дидакт О. М. Новіков. у своєму дослідженні «Методология образования» (2006 р.) класифікує моніторинг як загальнонауковий емпіричний метод дослідження і трактує його як метод-дію, постійний нагляд, регулярне відслідковування стану об'єкта, значення окремих його параметрів з метою вивчення динаміки процесів, що відбуваються, прогнозування тих або інших подій, а також попередження небажаних явищ. При проведенні моніторингу використовують різні елементарні часткові методи (методи-операції) емпіричного дослідження, основним з яких є спостереження [617, с. 103–106].

Інші дослідники трактують моніторинг з точки зору методології як універсальний тип мисленнєвої діяльності; спеціалізовану форму пізнавальної діяльності; дослідницьку технологію; систему технологій, процедур, засобів, методик, методів; спосіб наукового дослідження; гносеологічний комплекс інструментів; засіб управління тощо [835]. Спробуємо визначити місце моніторингу у системі наукового пізнання і встановити з точки зору законів логіки відношення між контентом «моніторинг» та низкою споріднених понять.

Спочатку розглянемо діаду «наукове дослідження – моніторинг». Наукове дослідження визначається як особлива форма процесу пізнання, систематичне, цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовуються засоби та методи науки і яке завершується формуванням знання про досліджуваний об'єкт. Головними етапами наукового дослідження є [869, с. 50]: виникнення ідеї; формулювання мети і завдань дослідження; висунення гіпотези, теоретичні дослідження; проведення експерименту, узагальнення наукових фактів і результатів; аналіз та оформлення наукових досліджень; впровадження і визначення ефективності наукових досліджень.

Дослідження можливо порівнювати з моніторингом, особливо якщо мова йде про перший період його алгоритму – дослідно-пошуковий, метою проведення якого є теоретичне обґрунтування, практична реалізація і доведення ефективності основних моніторингових процедур [263, с. 29]. Отже, наукове дослідження і моніторинг, як категорії наукового процесу, співвідносяться між собою як загальне і часткове. З позиції формальної логіки за класифікацією понять за змістом [503] «моніторинг» і «наукове дослідження» є порівняними сумісними поняттями, які перебувають у відношенні підпорядкування, при цьому поняття «наукове дослідження», на нашу думку, є ширшим.

Наукове дослідження може відбуватись на двох рівнях: емпіричному (коли здійснюється процес накопичення фактів) і теоретичному (на якому здійснюється узагальнення знань) [869, с. 82]. Ми поділяємо думку авторів [274], що розмежування пізнання на емпіричну і теоретичну стадії досить умовне, оскільки в основі будь-якого емпіричного методу лежить відповідна теоретична побудова. Наприклад, наукові спостереження здійснюються з метою збирання фактів, що підтверджують або спростовують ту чи іншу гіпотезу і є основою для певних теоретичних узагальнень. Тому будь-який емпіричний метод повною мірою може бути розглянутий як теоретичний.

Сьогодні не існує єдиної думки щодо належності моніторингу до певної групи методів дослідження. Більша частина науковців відносять моніторинг до групи загальнонаукових емпіричних методів [518, с. 29; 617, с. 105; 274, с. 15], інші – до системи теоретичних та емпіричних методів пізнання або універсальних загальнонаукових. На думку С.А. Чазової, моніторингова технологія – це гносеологічний комплекс інструментів, утворений як результат злиття різноманітних методологічних концепцій і напрямів і відноситься до групи спеціально-наукових методів [319].

Поглянемо на моніторинг як на метод наукового пізнання. М.Є. Бершадський і В.В. Гузєєв стверджують, що у визначенні моніторингу в неявному вигляді містяться характеристики його як наукового методу вивчення стану об'єкта, за яким здійснюється спостереження: вибір параметрів і критерії їх відбору; способи здійснення неперервного стеження і його періодичність; спосіб використання отриманих даних, їх аналіз для попередження небажаних відхилень, прийняття рішень щодо усунення утруднень в навчальному процесі та ін. [177].

Співставимо моніторинг і спостереження як наукові методи. В роботі [263] російський дослідник В.Г. Горб до числа основних методів, які можна ефективно використовувати в процесі розробки технологій педагогічного моніторингу, відносить такі емпіричні та теоретичні методи: спостереження; опитування (інтерв'ю, анкетування); бесіда; природний та діагностичний експерименти; моделювання. І хоча моніторинг близький до спостереження, бо, зазвичай, не передбачає втручання в функціонування системи, відмітними ознаками, що суттєво вирізняє його, є систематичність і неперервність у часі. У складних соціологічних системах, наприклад, педагогічних, моніторинг набуває своїх особливостей, де спостереження може виступати лише допоміжним методом дослідження.

З позиції формальної логіки за класифікацією понять за змістом [503] «моніторинг» і «спостереження» є порівняними су-місними поняттями, які перебувають у відношенні підпорядку-вання. Обсяг поняття «спостереження» повністю входить у обсяг поняття «моніторинг». Відтак пара «спостереження – моніторинг» співвідносяться як вид і рід, при цьому поняття «спостереження» є підпорядкованим, а «моніторинг» – підпорядковуючим і ширшим.

Поняття «експеримент» (лат. *experimentum* – спроба, до-свід) трактується науковцями по-різному, однак в деяких словни-ках визначається як планомірне проведення спостереження, плано-мірна ізоляція, комбінація і варіювання умов з метою вивчення за-лежних від них явищ [869, с. 85]. Таке тлумачення експерименту дає можливість встановити з поняттям «моніторинг» відношення перетину, оскільки обидва поняття мають спільний елемент – спо-стереження. В той же час обсяг кожного з цих понять містить такі предмети, що не є елементами обсягу іншого поняття. Наприклад, відмітними суттєвими видовими ознаками формувального експе-рименту є спрямованість на перетворення, апробація та перевірка вірогідності висунутих гіпотез, що виходить за межі моніторингу. Якщо порівнювати констатувальний експеримент і моніторинг, то слід зазначити, що ці поняття ближчі і знаходяться у відношенні підпорядкування. Згадаємо, що констатувальний експеримент ін-коли називають методом зрізів, який орієнтований на виявлення, установлення фактичного стану досліджуваного об'єкта, на кон-статацію його вихідних параметрів, якостей. Отже, він нагадує нам статистичний вид моніторингу.

Виходячи з логіки науковців [263, 617], «моніторинг» – це технологія, яка може за необхідності містити в собі різні елемен-тарні частинні методи емпіричного та теоретичного дослідження, зокрема, спостереження та експеримент. Відтак, ні спостереження, ні експеримент не слід ототожнювати з процесом моніторингу в пов-ній мірі, бо вони, за необхідності, можуть виступати в якості скла-дових його технології і перебувати у відношенні частин і цілого.

Вимірювання відносять до емпіричних методів наукового пізнання. Під ним розуміють пізнавальний процес визначення чис-лового значення вимірюваної величини, а також дію, спрямовану на знаходження значення фізичної величини дослідним шляхом, порівнюючи її з одиницею вимірювання за допомогою засобів ви-мірювальної техніки. Вимірювання використовують на етапі опису результатів спостереження кількісними показниками [869, с. 84].

Відмітними суттєвими видовими ознаками вимірювання можна вважати наявність інструменту, за допомогою якого воно відбувається.

Практика використання моніторингових досліджень у різних сферах діяльності при обробці інформації зазвичай також передбачає кількісний опис властивостей об'єкта із застосуванням мови математики і проведення різних вимірювальних процедур. Моніторинг в будь-якому прояві представляє або містить процедуру вимірювання. Принципова відмінність моніторингу від методу вимірювання полягає у тому, що результати моніторингу не пасивно реєструють фактичний стан справ, а активно використовуються у подальшому розвитку об'єкта. Отже, поняття «вимірювання» і «моніторинг» можна віднести до порівняних сумісних, а їх співвідношення – до перетину, тобто часткового збігу змістів.

Відтак, поняття «моніторинг» є порівняним сумісним відносно розглянутих понять системи наукового пізнання, однак співвідношення з цими поняттями різні. Найближче до моніторингу знаходиться зміст поняття «спостереження». Більше того, воно є підпорядкованим по відношенню до моніторингу. Діада «наукове дослідження – моніторинг» виступають у підпорядкуванні «підпорядковуюче – підпорядковане». Інші поняття (експеримент, вимірювання) характеризуються частковим збігом змістів з моніторингом. Виявлена низка відмітних суттєвих ознак дозволила розмежувати ці поняття з моніторингом.

Отже, підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що моніторинг як науковий феномен – це метод-дія, що послуговується як емпіричними, так і теоретичними методами, зокрема, спостереженням, вимірюванням, експериментом та ін. Як практичний феномен, моніторинг можна вважати сучасною універсальною технологією, яка використовує різноманітні комбінації засобів, методів та алгоритмів діяльності в залежності від специфіки та потреб вивчення різних об'єктів дійсності.

Різноманіття тлумачень поняття моніторингу можна пояснити лише тим, що він активно використовується і вивчається у різних сферах науково-практичної діяльності людини, зокрема, в екології, біології, економіці, соціології, психології, медицині, правотворчості, управлінні, техніці, освіті і виконує там різні функції та завдання.

Так, у психології поняття «self-monitoring» є категорією поведінкової теорії самоконтролю і трактується як процес систематичного спостереження індивідом за власною поведінкою. В галузі

медицини об'єктом моніторингу виступає інтегральний вплив на людину та стан її здоров'я оточуючого природного середовища. Наприклад, генетичний моніторинг визначається як систематичне спостереження за станом генофонду популяції, яке дає можливість оцінювати наявний мутаційний процес і прогнозувати його зміни [792].

У соціології моніторинг використовується для вирішення різних завдань, наприклад, ефективного функціонування системи прогнозування, метою якої є попереднє «зважування» ймовірних наслідків рішень, що приймаються, за допомогою суто умовних передбачень пошукового та нормативного характеру. Однак, як тільки прийняті рішення починають втілюватись у життя, прогнозована ситуація починає змінюватись і тому потребує нового прогнозу. Постійне удосконалення панельних досліджень у соціології привело до підняття їх на якісно вищий рівень, що позначається поняттям «моніторинг». В ідеалі, на думку І.В. Бестужева-Лади, прогнозування, а разом з ним і моніторинг, можуть і повинні бути неперервними [181].

Порівняльний аналіз використання терміна у різних галузях знань свідчить, що моніторинг це процес, який триває у часі, постійний і відрізняється систематичністю, полягає в отриманні потрібної інформації про об'єкт в цілому або його певні характеристики (показники) шляхом використання окремих емпіричних та теоретичних методів дослідження або їх поєднання з певною метою. Методи досліджень (спостереження та /або обстеження, аналіз тощо) та проміжні цілі моніторингу (вивчення динаміки, попередження небажаних явищ, прогнозування та ін.) можуть бути різними залежно від об'єкта моніторингу. Для прикладу наведемо порівняльне типологічне зіставлення тлумачень поняття «моніторинг» в окремих галузях діяльності людини (див. табл. 1.8) [449].

Аналіз даних таблиці свідчить, що:

1. Суттєва трансформація значень моніторингу помітна у транстермінах несуміжних галузей (екологія – соціологія; техніка – освіта) тощо. Сміслові компоненти, що переходять при переосмисленні мовної одиниці у вторинне значення (вторичное), утворюють його внутрішню форму. При цьому ступінь і характер переосмислення первинного терміна може бути різним. У процесі вторинної термінологізації звуження значення спостерігається частіше ніж його розширення [385].

2. Використання моніторингу можна розмежувати у двох напрямках [448, с. 424]:

Таблиця 1.8

**Порівняльне типологічне зіставлення поняття «моніторинг»
у окремих галузях діяльності людини**

Об'єкт моніторингу	Зміст поняття	Функції моніторингу
<i>Астрофізика [155]</i>		
Небесна сфера, космічні об'єкти	Постійне цілеспрямоване спостереження за небесною сферою	Спостереження
<i>Екологія [902]</i>		
Навколишнє середовище та його складові (грунт, вода, атмосферне повітря тощо)	Спостереження, оцінювання і прогноз стану довкілля у зв'язку з господарською діяльністю людини	Спостереження (стеження), збір і обробка інформації, оцінювання, прогнозування, попередження
<i>Економіка [527]</i>		
Економічна система	Процес систематичних спостережень, що повторюються, аналізу і оцінювання відповідно до заздалегідь розробленої програми та на основі систематичного збору та обробки інформації, проведення додаткових обстежень для оперативної діагностики стану та тендерцій розвитку, підготовки рекомендацій з прийняття управлінських рішень, удосконалення політики, заходів із забезпечення цілей об'єкта моніторингу	Спостереження, аналіз, оцінювання, діагностика
<i>Правотворчість [318]</i>		
Нормативні акти	Науково та методично обґрунтована система комплексного оцінювання змісту і форми нормативних актів, що здійснюється на плановій основі шляхом отримання різних видів інформації, спостереження, аналізу, контролю і прогнозування з метою створення якісної та ефективної системи нормативних правових актів	Збір інформації, спостереження, аналіз, контроль, прогнозування
<i>Державне управління [356]</i>		
Статистичні дані про економічні та соціальні процеси в державі	Бізнес-розвідка, що передбачає економічне спостереження за об'єктом дослідження з метою збору необхідної інформації, її аналізу та отримання достовірної оцінки, яка має практичну цінність та рекомендаційний характер щодо розв'язання поставленої проблеми, відповідність встановленим рекомендованим параметрам та короткостроковий прогноз для забезпечення стратегічних напрямів економічного та соціального розвитку підприємства	Збір інформації, аналіз, прогнозування

Продовження таблиці 1.8

Об'єкт моніторингу	Зміст поняття	Функції моніторингу
<i>Соціологія [793]</i>		
Соціальна інформація	Безперервне та оперативне отримання, обробка, зберігання та первинний аналіз даних про найактуальніші явища та процеси, що відбуваються в суспільстві та надання цих даних для прийняття стратегічних і тактичних рішень на різних рівнях управління	Збір інформації, узагальнення, аналіз, прогнозування
<i>Психологія [710]</i>		
Індивід	Самосприйняття (self-monitoring) – процес систематичного спостереження за власною поведінкою. Індивід будує образ самого себе на основі як самої поведінки, що характеризується інтроспективними даними про фізіологічні, перцептивні, інтелектуальні процеси, так і спостереження наслідків цієї поведінки в оточуючому світі	Спостереження
<i>Медицина [792]</i>		
Генофонд популяції	Генетичний моніторинг – це систематичне спостереження за станом генофонду популяції, яке дає можливість оцінювати наявний мутаційний процес та прогнозувати його зміни	Збір, обробка, аналіз, збереження інформації
<i>Техніка [136, 285, 638]</i>		
Складні технічні системи (наприклад, конструкції, будівлі, споруди тощо)	Систематичне або періодичне спостереження за деформаційно-напруженим станом конструкцій або деформаціями будівель (споруд) загалом, станом ґрунтів, фундаментів та підземних вод у зоні будівництва, своєчасне фіксування й оцінювання відхилень від проекту, вимог нормативних документів, співставлення результатів прогнозу взаємного впливу об'єкта та оточуючого середовища з результатами спостережень з метою оперативного попередження або усунення виявлених негативних явищ та процесів	Спостереження, аналіз, оцінювання, прогнозування
Складні технічні системи (наприклад, комп'ютерні мережі)	Постійне спостереження за комп'ютерною мережею у пошуках несправних систем або таких, що працюють повільно; при виявленні збоїв повідомлення про них мережевому адміністратору	Збір інформації, аналіз, прогнозування
Складні технічні системи (наприклад, триботехнічні системи)	Постійне спостереження за потенційно небезпечними об'єктами, оцінювання їх стану та попередження руйнування складних технічних систем	Спостереження, аналіз, оцінювання, прогнозування

Продовження таблиці 1.8

Об'єкт моніторингу	Зміст поняття	Функції моніторингу
<i>Освіта [617]</i>		
Освітня система або її окремі елементи	Емпіричний метод дослідження, метод–дія, постійний нагляд, регулярне відслідковування стану об'єкта, значення окремих його параметрів з метою вивчення динаміки процесів, що відбуваються, прогнозування тих або інших подій та попередження небажаних явищ	Нагляд, збір інформації, аналіз, прогнозування, попередження
<i>Безпека праці [818]</i>		
Стан умов та безпеки праці	Систематичний контроль (стеження) за станом і тенденціями змін умов і безпеки праці, виробничого травматизму, подальший аналіз, оцінювання, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій, змінних і їх динаміки	Стеження, збір інформації, аналіз, оцінювання, порівняння, прогнозування

– науковому, як спосіб дослідження реальності (наприклад, астрофізика, екологія);

– практичному, як спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної та якісної інформації (наприклад, техніка, економіка, освіта тощо).

2. Переважна частина авторів в основу дефініцій покладають, зазвичай, набір основних функцій, що здійснюється суб'єктами моніторингу. Спектр функцій моніторингу в науково-практичній діяльності досить широкий: від стеження та попередження негативних явищ або процесів в екології, техніці, самосприйняття у психології до збору, збереження, обробки інформації та на її основі прогнозування в економіці, соціальній сфері, освіті, управлінні різними видами діяльності тощо. Проте явним недоліком цих дефініцій є те, що в них неможливо висвітлити повний перелік функцій моніторингу. В той же час, на думку автора [319], використання функціонального методу дослідження поняття моніторингу дозволить розкрити природу цього явища.

Дослідник І.В Жужгов узагальнив погляди вчених відносно моніторингу у такий спосіб: «моніторинг – це система теоретичних і емпіричних методів пізнання, утворена внаслідок злиття різних методичних концепцій, використання якої можливе при дослідженні різних об'єктів, незалежно від предметного змісту на усіх етапах отримання нового знання» [319]. З погляду сучасної постнекласичної методології, це визначення заслуговує на увагу, бо ха-

рактизується певним ступенем «розмитості», що обумовлено складністю феномену моніторингу. Водночас високий ступінь узагальнення поняття дозволяє усвідомити методологічну природу моніторингу як загальнонаукового методу пізнання і використовувати його у різних сферах діяльності людини.

На основі аналізу принципів проведення моніторингу в екології, соціології та інших галузях знань виділяють декілька загальних принципів проведення моніторингу: цілісність, оперативність, пріоритет управління, відповідність, науковість, прогностичність, несуперечливість, різноманіття [203, с. 79]. Моніторинг є доволі складним феноменом, що формується і носить міждисциплінарний характер. Він може розглядатися як інформаційна, діагностична, наукова, прогностична система, реалізація якої здійснюється в рамках управлінської діяльності.

Перейдемо до висвітлення процесу екстраполяції поняття моніторингу на педагогічну сферу. Навіть у межах сфери освіти існують різні погляди на моніторинг, зокрема: як елемент системи управління навчальним закладом (засіб інформаційного забезпечення навчального процесу, управлінський інструмент, механізм контролю, засіб підвищення результативності освіти), елемент системи управління якістю, інструмент або засіб оцінювання, управління якості освіти або її підвищення тощо.

Найбільш загальним, на нашу думку, можна вважати визначення моніторингу О.М. Майорова: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [518].

На різних організаційних рівнях та в межах окремих освітніх підсистем відбувається конкретизація об'єкта моніторингу, формується мета спостереження, висуваються попередні ідеї, гіпотези, які становлять завдання моніторингу, і, відповідно, обумовлюють різні види моніторингу в освіті, а саме: освітній, дидактичний, педагогічний, професіографічний, рефлексивний тощо.

Моніторинг освітніх систем або освітній моніторинг належить до групи видів моніторингу складних соціальних об'єктів, в процесі яких вимірювання відбувається опосередковано з використанням технологій наукового дослідження, системи критеріїв та показників [203].

Специфікою освітнього моніторингу є не стільки процес пасивного спостереження за освітньою системою та її елементами

відсторонено, скільки активне «включене» спостереження [492], під час якого спостерігач знаходиться у безпосередньому контакті з об'єктами спостереження і бере участь у їх діяльності (залучений до процесу, що досліджується). Отже, спостереження як складова освітнього моніторингу – це активне дослідження, вивчення того, що викликає певний інтерес і що безпосередньо доступне сприйняттю у тому вигляді, яке воно є в дійсності, що існує, проявляє себе фактично без будь-якого втручання зовні у процесі спостереження.

Крім спостереження в освітньому моніторингу використовуються такі частинні методи, як аналіз (документації – статистичних даних, відомчих звітів та ін.), усне та письмове опитування, експертне оцінювання тощо [617].

Зазвичай моніторинг в освіті має статус дослідження, коли мова йде про систему управління, зокрема, якістю освіти. Проте не слід забувати, що він може виступати й як інструмент статистики, коли завданням стає емпіричне збирання матеріалів для прийняття управлінських рішень на різних організаційних рівнях. Прикладом такого статусу моніторингу може стати система освітньої статистики, що створюється сьогодні на рівні держави як в Україні, так і за кордоном [70, 520] та використовується для зовнішнього оцінювання діяльності навчальних закладів в окремій країні або складання світових рейтингів університетів у межах ЄПВО [675, с. 18].

На думку О.М. Майорова це абсолютно різні завдання моніторингу, кожне з яких має свою специфіку, і недоцільно на сьогоднішньому етапі розвитку освіти намагатися поєднувати створення системи освітньої статистики з моделлю моніторингу якості освіти [520]. Отже, дискусії науковців щодо статусу моніторингу в освіті [152, 863], на нашу думку, безпідставні, оскільки він залежить від завдань, що покладаються на моніторингові дослідження в певних умовах.

Водночас метою моніторингу залишається оперативне і своєчасне виявлення усіх змін, що відбуваються у різних сферах і системах, та використання отриманих об'єктивних даних для прийняття управлінських рішень. Фактично моніторинг виникає у відповідь на нестачу об'єктивної інформації.

У педагогіці прийнято вважати зародженням моніторингу 30–50-ті роки ХХ ст. в США. В Європі регулярне проведення моніторингу навчальних досягнень учнів шкіл на міждержавному рівні розпочалося з 1961 р. На пострадянському просторі поняття моніторингу з'явилося після чорнобильської катастрофи (1986 р.), як сис-

тема відслідковування стану здоров'я дітей Чорнобиля [203, с. 77]. У вітчизняній освіті це поняття увійшло в обіг завдяки дослідженням світових тенденцій [504] та інтеграційним процесам у рамках ЄПВО. Оскільки транстермінологізація як процес переосмислення вже існуючого терміна при його входженні в терміносистему іншої науки є найбільш продуктивним, перейдемо до його аналізу.

Оскільки моніторинг навіть у межах сфери освіти не має однозначного тлумачення, його ототожнюють з іншими термінами, а саме: контролем, оцінюванням, діагностуванням, експертизою, управлінням. Місце моніторингу, з певною долею вірогідності, дослідник О.М. Майоров окреслює між вимірюваннями, дослідженнями, експериментом, інформатикою і управлінням [518, с. 26–27]. Результати порівняльного зіставлення поняття моніторингу з іншими термінами в освіті наведені у таблиці 1.9.

Часто науковці ототожнюють поняття «моніторинг» із контролью-аналітичною діяльністю в освіті. «Контроль» виступає загальним родовим поняттям в дидактиці. Під контролем розуміють виявлення, вимірювання і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Об'єктом контролю у навчанні, зазвичай, виступають знання, уміння, навички, а при компетентнісному підході – набуті особою компетенції. Контроль завжди орієнтований на загальну мету навчання, він проводиться у чітко встановлені терміни і носить періодичний характер.

На думку С. Кретович, основною відмінністю контролю від моніторингу в освіті є те, що контроль оперує дискретними даними, отриманими у процесі його проведення, а моніторинг використовує динаміку отриманих даних [480].

Моніторинг і оцінювання також споріднені поняття, проте між ними існує суттєва відмінність. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, входні ресурси, процеси й результати в системі освіти. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію [164, с. 12].

Дослідники А. Тайджман і Т.Н. Послтвейт стверджують, що систематичне збирання фактів про рівень навчальних досягнень студентів під час проведення моніторингу навчального процесу є важливим елементом оцінювання. Така організація моніторингу освіти вказує на те, як можна впливати на системи керування та контролю шляхом оцінних суджень [570].

Таблиця 1.9

Компаративний аналіз понять в освітній сфері

Моніторинг	Контроль	Оцінювання	Діагностування	Експертиза
<i>Визначення</i>				
Система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз розвитку	Виявлення, вимірювання і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів	Формалізований або експертний процес визначення рівня навчальних досягнень студентів, який завершується виставленням балів	Встановлення і вивчення ознак, які характеризують стан та результати процесу навчання, що дозволяє прогнозувати можливі відхилення, визначити шляхи їх попередження, та коригувати процес навчання для підвищення його якості	Обстеження групою незалежних компетентних осіб (експертів) будь-якої справи, питання з метою його правильного оцінювання та формулювання висновку
<i>Мета</i>				
Оптимізація освітнього процесу для підвищення якості освіти	Відслідковування і корекція процесів життєдіяльності об'єкта	Формування оцінних суджень про об'єкт (ситуацію) щодо дидактичної мети та змісту програмного матеріалу	Свочасне виявлення, оцінювання і аналіз реалізації навчального процесу з метою підвищення його продуктивності	Забезпечення прийняття обґрунтованих і доцільних рішень
<i>Завдання</i>				
Збирання об'єктивної інформації про об'єкт, оцінювання і прогнозування стану об'єкта та його подальшого розвитку	Визначення відхилень, аналіз причин розбіжностей, визначення змісту регулюючої діяльності	Виявлення сформованості ЗУН за допомогою засобів контролю; оцінювання їх за розробленими критеріями і облік (фіксація) результатів оцінювання	Прояснення, розпізнавання або отримання інформації про стан та розвиток контролюваного об'єкта (учня), відповідність його ЗУН (компетенцій) стандартам або відхилення їх від норм	Розгляд, дослідження педагогічних явищ, проблем, результатів для отримання об'єктивної інформації, її аналізу з метою прийняття компетентних рішень

Продовження таблиці 1.9

Моніторинг	Контроль	Оцінювання	Діагностування	Експертиза
Принципи				
Синхронність, систематичність, цілісність, оперативність, відповідність, науковість, прогностичність, несуперечливість, різноманіття	Об'єктивність, систематичність, прозорість	Об'єктивність, систематичність, прозорість	Комплексність	Незалежність, об'єктивність, неупередженість
Функції				
Інформаційна; діагностична; корекційна; кваліметрична; аналітична; моделююча; прогностична; управлінська	Перевірочна, навчальна, виховна, розвивальна, методична	Інформаційна, організаційна, контрольна, оцінна, діагностико-коригуюча, стимулююче-мотиваційна, навчальна, виховна	Діагностична, навчальна, виховна, розвивальна, методична, стимулююча, прогностична, управлінська, коригувальна, аналітична	Оціночна, пояснювальна, захисна, розвивальна, легалізуювальна
Методи				
Спостереження, анкетування, опитування (в т.ч. експертних оцінок), тестування, порівняльний аналіз, статистичні	Відвідування занять, співбесіда, опитування, спостереження, перевірка документації	Тестування, співбесіда, спостереження, опитування	Спостереження (бесіда, опитування, анкетування)	Діагностичне спостереження, анкетування, співбесіда, тестування, хронометраж, вивчення і аналіз документації, експертних оцінок
Компоненти (процедури)				
Збір, накопичування даних, аналіз, зберігання, поширення інформації, прогнозування	Перевірка (виявлення і вимірювання), оцінювання	Співставлення формування оцінних суджень, облік	Контроль (оцінювання), накопичування статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, коригування, прогнозування подальшого розвитку подій	Складання програми, збір інформації, аналіз, оцінювання, формулювання експертних висновки

Продовження таблиці 1.9

Моніторинг	Контроль	Оцінювання	Діагностування	Експертиза
Об'єкт(и)				
Освітня система або її основні елементи	Результати навчальної діяльності (ЗУН або компетентності)	Фактичні результати навчальної діяльності (ЗУН або компетентності) стосовно програмного матеріалу, який підлягає контролю	Суб'єкти освіти, результативність освітньої діяльності тощо	Вся освітня діяльність або її продукт
Тривалість у часі				
Постійно	Епізодично, періодично	Епізодично, періодично	Періодично	Епізодично, ситуативно
Статус				
Дослідження, статистичний інструмент, інформаційна структурна компонента управління	Складова управлінського циклу, функція управління	Процедура контролю	Контроль і оцінювання результативності освіти з додатковими функціями аналізу і коригування	Управлінська технологія оцінювання та контролю

Отже, виходячи з таких міркувань, моніторинг може постійно забезпечувати процес контролю достатньою кількістю інформації, яку доцільно використовувати для коригування навчального процесу. Якщо мова йде про корекцію, доречно згадати про інший педагогічний термін – «діагностування».

Останнім часом «педагогічна діагностика» стає популярним поняттям в дидактиці, в яке вкладається більш широкий і глибокий зміст ніж у традиційну перевірку знань і умінь. В той же час діагностика базується на контрольній-оцінювальній діяльності педагога [183]. За допомогою педагогічної діагностики не тільки визначаються результати навчання, але й аналізується та коригується навчальний процес.

Дослідники В. Андреев, С. Бабінець, Т. Стефановська вважають, що моніторинг виконує роль процесу діагностування [152]. Дійсно, перелік функцій діагностування, розширений за рахунок аналітичної та прогностичної, максимально наближений до моніторингу, особливо якщо він, за класифікацією частоти процедур [203, с. 88] є періодичним. Однак діагностування, так само як і педагогічний контроль, націлені на оцінювання результативності освітньої діяльності, а не стану освітньої системи в цілому, що і відрізняє їх від моніторингу.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що поняття моніторингу пройшло шлях трансформування від «перевірка і облік знань», «оцінювання знань і умінь» до «контроль знань, умінь, навичок», а далі через невизначене «відслідковування навчальних досягнень» до більш діагностичного «вимірювання рівня досягнень вимог освітнього стандарту» і, нарешті, до сучасних понять «діагностика якості освіти», «освітній моніторинг», «кваліметричний моніторинг», «експертиза якості освіти» [315], «оцінювання якості професійної освіти у ВНЗ» [316].

У діаді «експертиза-моніторинг» останнє поняття розглядається в часовому вимірі як ширше. Характерною рисою моніторингу є синхронність процесів спостереження і вимірювання, систематичне збирання фактів протягом певного проміжку часу. Термін «експертиза» походить від латинського *expertus*, що означає досвідчений, а з французької – доказ [377]. Педагогічна експертиза дає аналіз та оцінку функціональної ефективності структурних елементів навчального закладу у фіксованому часовому розрізі. Отже, освітній моніторинг та педагогічна експертиза – це взаємопов'язані управлінські технології оцінювання та контролю. Результати моні-

торингових досліджень можуть бути основою для експертних висновків, а дані експертизи можуть стати приводом для початку моніторингових досліджень [375].

З урахуванням висловлених застережень можна представити загальну схему співвідношення понять контроль-діагностика-експертиза-моніторинг у вигляді еволюції контрольно-оцінного процесу в вищій школі (рис. 1.13).

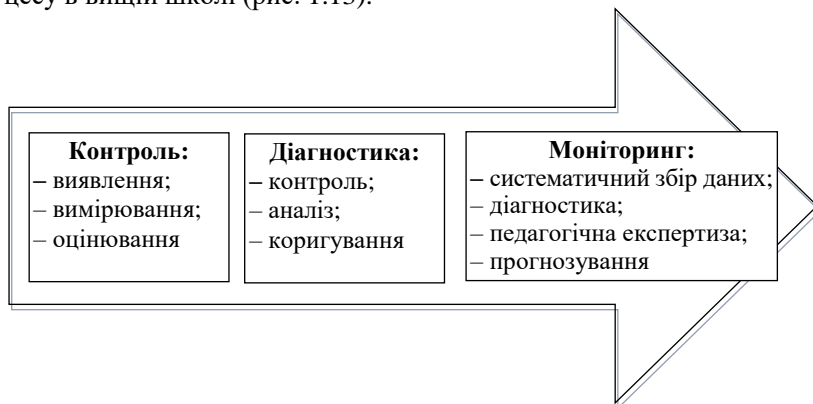


Рис. 1.13. Еволюція контрольно-оцінного процесу у вищій школі

Підтвердження нашої думки щодо еволюційних змін у контрольно-оцінному процесі в вищій школі ми знаходимо в багатьох роботах дидактів [315, 316, 376], зокрема А.С. Белкін, визначає складові моніторингу – вивчення, діагностика, прогнозування та проектування [173]; Т.О. Стефановська вважає компонентами педагогічного моніторингу діагностику, оцінювання та прогнозування стану педагогічного процесу, відстеження його конкретних результатів, перспектив розвитку [805] тощо.

Отже, компаративний аналіз понять підтвердив думку [252], що сучасна термінологіка моніторингових досліджень є складною і динамічною системою, внутрішня структура якої містить логічні зв'язки між педагогічними, психологічними явищами та поняттями. Складність осягнення теоретичного контенту моніторингу в освіті полягає у його **поліфункціональності**, що і призводить до помилкового ототожнення цього явища з різними процесами та процедурами освітньої діяльності, змішування понять.

Співвідношення моніторингу з поняттям «управління» можна прослідкувати на основі аналізу функціональної моделі управління

педагогічними системами Н.В. Кузьміної, в якій, поряд з іншими, автор виділяє гностичну функціональну компоненту. І якщо гностичну функцію професійно-педагогічної діяльності трактувати як таку, що «базується на здатності людини адекватно сприймати, розуміти, контролювати й оцінювати іншу людину (учня, колегу) і на реалістичності своєї оцінки (самооцінки)» [336, с. 271], тоді моніторинг можна співвіднести з управлінням як його інформаційну структурну компоненту, що забезпечує наявність усіх необхідних даних для організації контролю і оцінювання на постійній основі. В наш час перспективою розвитку моніторингу в освіті є цілісність і неперервність тріади «управління–моніторинг–прогнозування».

Відтак, підсумовуючи сказане, слід констатувати, що поняття «моніторинг якості професійної освіти» на інституційному рівні використовується у двох значеннях: як система збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про навчальний процес на різних організаційних рівнях і як метод отримання інформації в процесі проведення наукового дослідження або організації контролю.

З урахування встановлених співвідношень понять «професійна освіта» і «професійна підготовка» (п. 1.2) у дослідженні під моніторингом якості професійної підготовки фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі) ми будемо розуміти спосіб комплексної організації дослідження системи професійної підготовки фахівців у ВНЗ, що зумовлюються стандартизацією, технологічністю та використанням спеціалізованого інструментарію з метою встановлення адекватності реального стану об'єкта вимогам державних стандартів, очікуванням усіх зацікавлених сторін (соціуму, економіки, держави).

На основі методологічних принципів формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження (науковості, системності, історизму, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості) класифіковано базові поняття дослідження у три смислові групи: дефініції сучасних підходів та особливостей професійної підготовки інженерів швейної галузі; дефініції сутності якості вищої освіти та

специфіки систем управління нею; дефініції дослідження проблеми моніторингу в освіті.

Професійна підготовка майбутніх інженерів швейної галузі донедавна розглядалася як неперервний процес ступеневої вищої освіти, який відбувається послідовно на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр-спеціаліст (відповідно шостий та сьомий рівні НРК) і призводить до набуття професійної компетентності. З прийняттям нового закону «Про вищу освіту» підготовка інженерів швейної галузі зосереджена на освітніх рівнях бакалавр-магістр (відповідно шостий та сьомий рівні НРК). При цьому підготовка на магістерському рівні відбувається за освітньо-професійними програмами. Неперервна професійна освіта в особистісному контексті розглядається нами як така, що забезпечує потреби людини у навчанні, духовному і культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності. З позицій гуманістичної парадигми освіти в центрі професійної підготовки інженерів швейної галузі знаходиться особистість з її інтелектуальними потребами та інтересами. Гуманітаризація професійної підготовки майбутнього фахівців передбачає переорієнтацію професійної підготовки з технократизації особистості на вивчення цілісної картини світу, насамперед – світу культури, на формування в особистості загальнолюдських та етичних цінностей. Професійна підготовка майбутніх інженерів швейної галузі в площині концепції особистісно орієнтованої освіти з наріжним принципом людиноцентризму полягає у: спрямованості професійної підготовки на розвиток майбутнього фахівця, розкриття його творчого потенціалу, задоволення освітніх і професійних потреб з урахуванням здібностей, особистих якостей, життєвих цінностей студента; створенні умов навчання студенту оптимальних з точки зору відповідності його особистості та доступності ресурсів на інституційному рівні, що інтегрується в сучасному понятті інформаційного освітнього середовища. Професійна парадигма вищої освіти розглядається в дослідженні у контексті розширення університетської освіти за рахунок продукування кращих зразків соціокультурної та професійної діяльності людини, виконання функції виробничої сили, що сприяє розвитку техніки і виробництва як відповідь на соціальний запит суспільства.

Виокремлено і обґрунтовано найбільш конструктивні підходи до професійної підготовки: системнодіяльнісний, синергетичний, компетентнісний, індивідуальний, диференційований. Перс-

пективним є компетентнісний підхід, який сприяв переходу від поняттям «кваліфікація» до більш широкого терміна «компетентність», що містить крім суто професійних знань і умінь, які характеризують кваліфікацію, такі якості особистості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в команді, комунікативні здібності, уміння навчатись, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію, заповзятливість тощо. Відтак, з позиції компетентнісного підходу, концепт професійної підготовки інженерів швейної галузі трактується нами як процес і результат набуття особистістю професійних знань, умінь, навичок, компетенцій на вищому рівні професійної освіти, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності за спеціальністю (фахом).

Виявлені два підходи до трактування дефініції «професійна підготовка» – у широкому та вузькому розуміннях. У широкому – професійна підготовка розуміється як набуття професійних компетенцій впродовж усього трудового життя людини; у вузькому – як мета професійної освіти або складова її змісту. Відтак встановлено, що професійна підготовка тісно пов'язана з поняттям професійної освіти, однак не тотожна йому, і може застосовуватися в сучасних умовах з певними застереженнями, а саме, вона не повинна сприйматися як невинувато звужена та суто утилітарна мета професійної освіти, що полягає лише у формуванні підготовленого фахівця для успішного виконання ним кола виробничих функцій. У дослідженні нами збережений багатоаспектний підхід до визначення контенту дослідження і використані як структурно-просторова, так і темпоральна характеристики, що дозволило визначити професійну підготовки цілісно. Отже, предметом дослідження виступають: результати професійної підготовки як система компетенцій майбутніх інженерів швейної галузі; процес професійної підготовки на різних етапах її реалізації; складові та умови функціонування дидактичної системи реалізації професійної підготовки на інституційному рівні, що сприяють досягненню освітньої мети.

З'ясовано, що професійна підготовка тісно пов'язана зі сферою майбутньої професійної діяльності фахівців. Оскільки з позицій гуманізації освіти центральну роль у професійній підготовці відведено особистості майбутнього фахівця, тому вона розглядається на основі вихідних концептуальних положень теорії динамічної функціональної структури особистості К.К. Платонова і містить складові: професійну спрямованість, досвід (знання, уміння,

навички), індивідуальні особливості психічних процесів або функцій (пам'ять, емоції, мислення, воля), біопсихічні властивості (вік, стать, темперамент та ін.). Відтак структура професійної підготовки інженерів швейної галузі складатиметься з мотиваційного, дидактичного, розвивального і виховного компонент.

На основі застосування системного, інтегрального, комплексного, міждисциплінарного підходів до трактування поняття якості, в роботі прийнято, що якість професійної підготовки на інституційному рівні – це збалансована відповідність сукупності властивостей і характеристик освітнього процесу, його результатів і усієї педагогічної системи ВНЗ встановленим нормам і вимогам (стандартам), потребам, цілям, які визначаються особистістю, громадянським суспільством, державою, вітчизняним та європейським ринком праці, ЄПВО. Розроблена загальна макроструктура поняття «якість професійної підготовки фахівців»: якість результатів (академічних та соціальних), якість процесів (освітнього як основного і допоміжних, що забезпечують якісну реалізацію основного), якість педагогічної системи (місія ВНЗ та цілі її реалізації, зміст вищої освіти, освітні технології, суб'єкти) та інституційних умов її функціонування – зовнішніх (впливи метасистем: соціуму, економіки, держави, ЄПВО тощо) та внутрішніх (освітнє середовище ВНЗ – матеріальна та інформаційна компоненти; система управління – в т. ч. організаційна структура; управлінські технології і ресурси; управління якістю, забезпечення та моніторинг ВНЗ якості освітньої діяльності та якості вищої освіти).

Встановлено, що контент «моніторинг» в його прикладному розумінні не є онтологічно заданим для педагогічної сфери, він перейшов в освітню терміносистему з інших галузей знань шляхом транстермінологізації. Для дослідження нового терміна в роботі використаний міждисциплінарний підхід, що дозволило встановити родові макрокомпонентами дефініції моніторингу: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; та видові ознаки – його постійний і безперервний характер. У педагогіці моніторинг, як правило, розглядають з двох позицій: як систему збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про навчальний процес на різних організаційних рівнях і як метод отримання інформації в процесі проведення наукового дослідження або організації контролю. Визначено, що у дослідженні під моніторингом якості професійної підготовки

фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі) ми будемо розуміти спосіб комплексної організації збору та обробки інформації, в тому числі результатів досліджень, якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ на предмет її відповідності вимогам державних стандартів, очікуванням усіх зацікавлених сторін (особистості, соціуму, ринку праці, держави) з метою прийняття ефективних управлінських рішень і постійного покращення якості.

Розділ 2

ГЕНЕЗА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ В УКРАЇНІ У ХІХ–ХХІ СТ.

У розділі проведено реконструкцію генези процесу моніторингу якості вищої професійної освіти з кінця ХІХ ст. та охарактеризовані етапи становлення моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні за період кінця ХІХ ст. – до наших днів. В основу періодизації покладений критерій наявності процедур та процесів, що являють собою прототипи сучасної системи моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні. Охарактеризована контрольньо-оцінна компонента структури навчального процесу в ВНЗ радянського періоду як така, що здійснювала завдання освітнього моніторингу. Зосереджена увага на процесах стандартизації в вищій освіті періоду незалежності України як підґрунті розбудови національної системи моніторингу якості вищої освіти.

2.1. Ретроспектива системи збору інформації про якість професійної підготовки інженерів у вітчизняних ВНЗ кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Поширення моніторингу саме у ХХ ст. стає зрозумілим з позицій теорії діяльності та методології як вчення про організацію діяльності, зокрема, класифікації певних організаційних типів культури в різні історичні періоди розвитку цивілізації. За класифікацією В.А. Нікітіна [603] у середині ХХ ст. відбувається зміна професійного типу організаційної культури людства на новий – проектно-технологічний, що пов'язано з пришвидшенням розвитку суспільних, у тому числі виробничих відносин. Перехід людства до нової постіндустріальної епохи розвитку ознаменувався загостренням конкуренції і, як наслідок, значними деформаціями – політичними, економічними, суспільними, культурними та ін. Ознаками

цієї епохи стають нестабільність, динамізм ситуацій у різних сферах життя суспільства. Все у світі почало стрімко змінюватись. Як відповідь на нові виклики – практика потребувала постійної перебудови відносно нових умов. Отже, виникає гостра потреба у неперервному відстеженні зацікавленими сторонами поточних процесів і динамічних об'єктів з метою використання отриманої інформації на етапі контролю та управління ними, прийняття оптимальних рішень на перспективу, тобто їх моніторингу.

Відтак стає зрозумілим значне поширення моніторингу в ХХ ст. у різних сферах діяльності людини як відповідь на виклики переходу людства до нової постіндустріальної епохи розвитку. Однак на рівень інформаційної технології він вийшов лише в останню третину ХХ ст., коли суспільство напрацювало певну інфраструктуру (засоби масової інформації, телекомунікації, мережеві технології тощо). Ускладнення устрою суспільства призвело до ускладнення процесів спостереження. На початку ХХІ ст. моніторингу вдалось потіснити традиційні методи досліджень і обстежень; він стає окремим самостійним напрямом у дослідженнях предметів і явищ матеріального світу.

Можна стверджувати з певною долею припущення, що феномен моніторингу, в основі якого лежить наукове спостереження, виник ще у ХVІІ ст. і використовувався як метод вивчення явищ природи. Однак витoki моніторингу в освіті можна прослідкувати звернувшись до історичної спадщини кінця ХІХ ст.

Вагомий внесок в історіографію вищої школи дореволюційної Росії, у склад якої входила частина українських ВНЗ, на рубежі ХІХ–ХХ ст. зроблено авторами робіт 20–30 років минулого століття А.Є. Івановим та Є.М. Мединським [344, 545]. Серед них найбільш помітною є монографічна стаття Є.М. Мединського, в якій автор вперше подав інтегральне історичне узагальнення усієї системи державних і громадсько-приватних спеціальних інститутів у період її найбільшого розвитку – з кінця ХІХ ст. до 1917 р., в тому числі організації навчального процесу [545].

Інтерес до історії вищої освіти дореволюційного періоду відновився у 60–80 роки ХХ ст. з метою аналізу позитивного вітчизняного досвіду та використання його у навчальному процесі радянської школи [232, 803]. Монографії В.П. Єлютіна, С.І. Зінов'єва присвячені дослідженням навчального процесу у ВНЗ [310, 311, 337].

Дослідження періоду незалежної України авторів І.А. Добрянського, В.І. Оноприєнка, Т.А. Удовицької, Т.А. Щербаня та ін. про-

довжили низку робіт, присвячених історії вітчизняної вищої школи та аналізу дидактичних аспектів її функціонування [643, 644, 829]. В той же час спеціальні дослідження, присвячені питанням освітнього моніторингу та системі його організації у вищій школі кінця XIX – початку XX ст., не виявлені.

Несприятливі історичні умови (відсутність власної централізованої держави, належність окремих українських земель до різних державних утворень) були причиною того, що вища освіта в Україні виникла пізніше ніж у Західній та Центральній Європі. Першою університетського рівня в Україні досягла Києво-Могилянська академія на початку XVII ст. У тому ж сторіччі з'явився й Львівський університет. Нові університети були створені вже в XIX ст. в східній та західній частинах України, які входили на той час до складу Російської та Австро-Угорської імперій – Харківський, Київський, Одеський, Чернівецький тощо [242]. Засновниками вищих шкіл в Україні часто ставали українці – вихованці західно-європейських університетів [487].

Вища школа України кінця XIX – початку XX ст. знаходилася на перехресті багатьох культурно-історичних, соціально-економічних і суспільно-політичних процесів, які не могли не позначитися на її розвитку. Історія української спеціальної вищої освіти в дореволюційний період пов'язана з розвитком важливих галузей промисловості і сільського господарства. Для забезпечення народного господарства фахівцями в Україні були створені Ветеринарний (1873 р.) і Технологічний (1885 р.) інститути у Харкові, Політехнічний (1898 р.) і Комерційний (1908 р.) інститути у Києві, Катеринославське Вище гірниче училище (1899 р.) [803].

Обсяг дореволюційної літератури з проблематики вищої освіти невеликий і має переважно довідковий, науково-популярний, мемуарний або оглядовий вигляд, за виключенням історичних хронік діяльності окремих вищих навчальних закладів, або їх факультетів на кшталт «Записка о Киевском коммерческом институте» (1910 р.), «Краткий обзор истории и современного состояния Высших женских курсов в Киеве» (1913 р.) та ін. [829, с. 6]. Аналіз освітнього процесу у виданнях, присвячених окремим технічним навчальним закладам, носить епізодичний характер. До видань такого типу відносять «Киевский политехнический институт императора Александра II. Краткий очерк его возникновения» (1898 р.) [129] та «Известия Киевского политехнического института императора Александра II. Отдел инженерно-механический» (1913 р.) [998], які при-

св'язувались створенню або ювілейним датам діяльності ВНЗ і містили зведені дані, інформацію про офіційні факти діяльності інституту та його підрозділів із елементами дослідження інституційних та освітніх аспектів.

Київський політехнічний інститут (КПІ) заснований у 1898 р. При його створенні були запозичені кращі традиції відомих європейських вищих технічних шкіл того часу: Паризької «Еколь Політехнік», Ахенського, Віденського, Магдебурзького технічних університетів. В основі цієї системи вищої технічної освіти було поєднання глибокої природничо-наукової, фундаментальної підготовки з фізики, математики, хімії та інших дисциплін із загальноінженерною та отримання професійно-практичних навичок на виробництві і в наукових установах [335, с. 4].

До вступних іспитів допускалися усі бажаючі, які мали атестат про закінчення гімназії, реального училища або інших середніх навчальних закладів, що прирівнювалися до гімназії. Поза конкурсом зараховувалися абітурієнти, які вже закінчили інші ВНЗ.

Термін навчання в інституті складав чотири роки (вісім семестрів). Система навчання – курсова, що передбачала вивчення і складання іспитів з кожного базового навчального курсу, який складався з низки предметів. Відповідно до навчального плану предмети розподілялись по курсах так, що фундаментальні науки, необхідні для належного засвоєння спеціальних, вивчались раніше від останніх. Наприкінці кожного півріччя проводилась екзаменаційна сесія; студенти, які успішно склали іспити, допускались до навчання у наступному семестрі.

Упродовж перших шести років внаслідок різних обставин КПІ фактично перейшов на предметну систему навчання, згідно з якою студент, прослухавши певний курс, складав іспити, не чекаючи загальної екзаменаційної сесії. Основною причиною зміни системи навчання стало те, що більшість студентів, у зв'язку з недостатньою підготовкою і великою кількістю предметів, не виконували навчальний план, і, як наслідок, не всі іспити здавали успішно. Було прийнято рішення дозволити продовжити навчання студентам, які мають академічні заборгованості, за умови обов'язкового погашення боргів на наступних курсах.

При цьому автори предметної системи навчання не визначали термінів залікових тижнів та екзаменаційних сесій, а встановлювали обмеження максимального періоду освітнього процесу в навчальному закладі та мінімальну кількість заліків і іспитів в се-

местрі. Встановлення необхідного обсягу і послідовності викладання природничо-наукових та технічних дисциплін, в тому числі на факультативній основі, у вищій інженерній школі здійснювалось з метою зменшення надмірної насиченості навчальної програми і полегшення її вивчення студентами. Таким чином частина навчального часу перерозподілялася на самостійну підготовку студентів, що сприяло підвищенню їх відповідальності за виконання покладених на них обов'язків [820].

Склалися програми навчання фахівців з окремих спеціальностей, в яких прописувалася структурно-логічна схема професійної підготовки, що гарантувало системність засвоєння знань з фаху, граничні терміни навчання, наприклад, 4–8 років на хімічному відділенні та ін. В той же час студенти мали право вільно обирати частину дисциплін, що фактично сприяло їх індивідуальній траєкторії навчання [1011]. Структура навчального плану Санкт-Петербурзького технологічного інституту, взятого за основу підготовки хіміків-технологів у Харківському технологічному (1885 р.) та Київському політехнічному (1898 р.) інститутах, складалася з 31 дисципліни, 21 з яких студенти слухали разом з слухачами інших напрямів підготовки. [184, с. 5]. Практичні заняття становили 57,5 % усього навчального часу, тоді як у Санкт-Петербурзькому технологічному інституті лише 39,4 %. Водночас така кількість годин була менша ніж у західноєвропейських політехнікумах, зокрема, у відомому Цюріхському політехнікумі, де на практичні заняття відводилося 67,3 % усіх навчальних годин [998, с. 69]. На п'ятому курсі студенти виконували дипломне проектування і працювали на підприємствах.

Поточний контроль якості підготовки фахівців відбувався за такою системою: студенти отримували оцінки з окремих дисциплін під час практичних занять, лабораторних робіт та роботи у майстернях, складання проектів та колоквіумів. У літній період організовувалися різноманітні практики на заводах, фабриках, будівництві; для студентів усіх відділень запроваджувалися практичні заняття із зйомки, нівелювання місцевості тощо.

Статут КПІ надавав значні права студентам при переведенні на старші курси (порядок складання іспитів попредметно і час їх проведення вони визначали самі), а професорам – право приймати іспити одразу після завершення читання курсу, а також звільняти студентів від екзаменів за результатами колоквіумів та практичних занять. Склалася така практика, що студенти переводилися

на старший курс навіть серед навчального року. Разом з тим предметна система дещо дезорганізувала навчальний процес, виникали труднощі у його плануванні. У зв'язку з цим рада інституту зробила «Правила про проходження курсу наук при предметній системі викладання і про порядок проведення іспитів при ній», що були затверджені міністром фінансів і запроваджені з 1906/07 навчального року [998, с. 74].

Підсумкові оцінки студентам четвертого курсу виставлялися за результатами складання заключних іспитів та захисту дипломних робіт (проектів). Комісії державних іспитів першого випуску КПІ очолювали декани відділень за участю надзвичайного представника міністерства фінансів Д. І. Менделєєва. У своїй доповідній записці міністру фінансів С. Вітте від 30 січня 1903 р. він писав, що рівень випускних робіт студентів КПІ відрізняється глибокою теоретичною проробкою, одночасно роботи носять практичний характер, представляють конкретні завершені розробки [910]. Високу оцінку щодо якості підготовки таких фахівців: технологів-механіків, технологів-хіміків, інженерів-будівельників, учених агрономів, інженерів з гірництва та заводських спеціальностей, ветеринарних лікарів і помічників у вітчизняних ВНЗ початку минулого століття давали провідні вчені країни та за її межами [803].

На відміну від сучасних, розвиток ВНЗ XIX–XX ст. залежав від окремих учених, які здебільшого обіймали вузькі галузі науки, тому були більш вузькопрофільними і, водночас, надавали студентам набагато вищий рівень практичної підготовки, що позитивно позначалося на формуванні професійної компетентності фахівців. Так, професорсько-викладацький склад КПІ комплектувався на конкурсній основі з числа відомих вчених Києва, Москви, Петербурга, Казані, Харкова, які й забезпечували високий рівень викладання.

Створена матеріально-технічна база цілком задовольняла навчальний процес і науково-дослідну роботу, що проводилася в інституті. Поряд з політехнічними інститутами створювалася система професійних вищих навчальних закладів різних напрямів: аграрних, медичних, комерційних, педагогічних, технологічних тощо.

На думку Л.Л. Білан, яка досліджувала систему вищої аграрної освіти в Україні у XIX – на початку XX ст., її суттєвими недоліками на той час були: відсутність єдиного державного управління аграрною освітою, підпорядкування різним міністерствам, неузгодженість методологічних принципів професійної та загальноосвітньої підготовки, відсутність єдиних вимог до кваліфікаційних

характеристик, що не давало можливості створити єдину систему вимог до змісту та плану навчальної роботи [188]. Відтак типових навчальних планів і програм у другій половині XIX – на початку XX ст. не існувало, тому у більшості випадків, складаючи їх, використовувався досвід відповідних структур країн Західної Європи, Російської та Австро-Угорської імперій (навчальні плани та програми Берлінської вищої сільськогосподарської школи, агрономічної школи у Відні, Гори-Горецької вищої школи сільського господарства, Петровської академії). Навчальні програми загальноосвітніх дисциплін та окремих спеціальних дисциплін затверджувало Міністерство Народної освіти. Розроблялись списки головних посібників і методичних рекомендацій з дисциплін.

Основа змісту вищої аграрної освіти досліджуваного періоду була закладена лише у 1904 р. «Положенням про сільськогосподарську освіту», в якому визначався перелік предметів, на основі якого вищі аграрні навчальні заклади складали навчальні плани. Їм надавалося право самостійно визначати зміст навчальних дисциплін, а також доповнювати навчальний план предметами, не передбаченими цим положенням і вносити до них необхідні зміни. Навчальні плани вищих аграрних навчальних закладів мали враховувати особливості регіону та його потреби, а також спеціалізацію самого навчального закладу [188].

У навчальному процесі керівництво громадських і приватних вищих навчальних закладів початку XX ст. орієнтувалося на навчальні плани і програми державних ВНЗ [829, с. 11].

Аналіз освітніх аспектів вищої технічної школи у період, що досліджувався, дозволив В.Н. Тарасовій виявити відсутність: необхідного визначеного обсягу технічних знань, чіткої структури спеціальних дисциплін, уніфікованих вимог до студентів інженерно-промислових інститутів і училищ, єдиних освітніх критеріїв у отриманні звання інженера. Зусилля вищої інженерної школи щодо уніфікації навчального процесу стосовно тривалості термінів навчання, встановлення єдиних вимог до студентів не залежно від категорії та форми оплати, рівномірний розподіл лекцій, практичних і лабораторних занять не були реалізовані за відсутності єдиного методичного центру і ускладнень суспільно-політичного характеру.

Відсутність єдиних стандартів у системі контролю навчальних дисциплін і освітнього процесу в технічних закладах першої половини XIX ст. була обумовлена їх належністю до різних відомств. Основна мета реорганізації системи контролю, розпочатої

у 60-х роках, полягала у встановленні проміжних форм перевірки знань студентів незалежно від їх категорій і посиленні дисципліни навчального процесу. У 80–90-ті роки перевірка знань на державних іспитах, встановлених у вищих технічних закладах, у якості основного критерію для отримання інженерного звання часом підмінялася відомчим монополізмом, а саме – наданням права отримання звання інженера після зарахування на державну службу. Існувала тенденція галузевих міністерств спиратися на стаж практичної роботи в якості необхідної умови для отримання почесного звання інженера [820].

Підготовці інженерно-технічних кадрів особливу увагу приділяло Київське відділення Російського технічного товариства (1866–1929 рр.), яке активно співпрацювало із найрізноманітнішими як громадськими і приватними, так і державними організаціями і установами; розробляло і обґрунтовувало різні програми розвитку технічної освіти, визначало їх основну структуру. У 1868 р. Російським технічним товариством було організовано постійну комісію з технічної освіти для сприяння розвитку професійної освіти робітників і майстрів заводів. До її складу входили Д. Менделєєв, М. Петров, Д. Коновалов та ін. Пізніше, на початку 80-х років, міністерство народної освіти доручило комісії розробити основні положення про вищі навчальні заклади нового типу. Зміст пропозицій постійної комісії відносно програми розвитку вищої інженерно-технічної освіти зводився до таких положень: найбільш доцільною формою навчального закладу визнати політехнічний інститут, в якому можливо готувати фахівців різного профілю з достатньо широкою базовою підготовкою в галузі фундаментальних наук; термін навчання в інституті визначити чотири роки, причому четвертий рік відвести для практичної роботи студентів на заводах і промислових підприємствах; посилити значення практичних занять у лабораторіях, кабінетах, майстернях, самостійних розробок студентів [1013, с. 167].

У дослідженні В.М. Тарасової, присвяченому становленню вищої інженерної школи Росії останньої чверті XVIII – початку XX ст., у тому числі вищих інженерно-промислових закладів Харкова, Києва, Катеринослава, що територіально входили на той час до складу імперської Росії, встановлено, що управління ВНЗ відбувалось на двох рівнях: зовнішньому – з боку галузевих міністерств; і внутрішньому – ректорами, навчальними і виховними комітетами та радами професорів технічних інститутів і училищ [820]. На думку

іншого дослідника В.О. Змеєва у вищій освіті того часу функціонувала трирівнева система управління: Міністерство народної освіти (інші міністерства та відомства), правління навчальних округів і ради ВНЗ [340]. Інженерно-промислові інститути того часу демонстрували прихильність до демократичних перетворень в суспільстві вимогами розширення компетенції своїх дорадчих органів.

М.Є. Крутляк у роботі «Життя та побут студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст.» відзначає такі негативні явища університетської освіти тодішніх центрів Києва, Харкова, Одеси, Катеринослава, Ніжина: енциклопедизм і класицизм навчальних дисциплін, що зазнавали цензурного контролю з боку держави; слабкий зв'язок із практикою; нечотатній фаховий рівень викладачів, їхня відторгненість від потреб студентства; догматизм у заучуванні предметів; формальне відвідування занять студентством тощо [482, с. 10].

Відтак, управління вищою школою до 1917 р. було багато-відомчим. В основу розподілу 119 діючих ВНЗ був покладений галузевий принцип. Кожне з десяти міністерств самостійно визначало свою «академічну політику» [344, с. 159]. На думку Д.І. Менделєєва така різюча відомча розмежованість ВНЗ обумовила відсутність чітко скоординованої системи вищої школи, неузгодженість політики міністерств і переслідування вузьковідомчих цілей. У зв'язку з відомчою розрізненістю, єдиної політики збору інформації щодо якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ кінця XIX – початку XX ст. не існувало.

Прототипом зовнішнього моніторингу в вищій освіті можна вважати проведене Міністерством народної освіти на початку XX ст. одне з перших опитування ВНЗ щодо їх діяльності: керівництво навчальними закладами, взаємостосунки викладачів і студентів, контроль за викладанням, студентські організації, автономія, організація викладання, порядок присвоєння вчених звань, права випускників, організація навчально-допоміжних установ, практичні заняття студентів, правила прийому тощо [442]. Для аналізу одержаних відомостей була створена комісія, яка узагальнила результати опитувань, бесід [840].

Початок XX ст. ознаменувався активізацією уваги громадськості до питань удосконалення системи вищої освіти. Інтерес громадськості до питань вищої освіти, а також оцінювання стану вищої освіти в країні сприяли проведенню реформи вищої освіти. Так, у 1902 р. Міністерством народної освіти було створено ко-

місію з реформування вищих навчальних закладів. У доповідях комісії про вищі технічні навчальні заклади обговорювалися такі питання, як: організація навчального процесу, удосконалення методики викладання, забезпечення вищих навчальних закладів кадрами вищої кваліфікації, складання навчальних планів і програм, організація вступних і випускних екзаменів, правила прийому та ін.

У 1906 р. Міністерство народної освіти провело з'їзд професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів з питання розроблення нового університетського статуту. Більшість учасників з'їзду висловилися за подальшу автономію вищих навчальних закладів, надання радам вищих навчальних закладів права визначати весь навчально-виховний процес. Проте, у зв'язку з революційними подіями 1905 р., університетський статут залишався незмінним. Єдиним позитивним досягненням комісії з реформування вищих навчальних закладів було запровадження у вищій школі предметної системи викладання замість курсової [643, с. 20].

Історіографічний огляд проблем підготовки фахівців у до-революційний період ХХ ст. в Україні дозволив провести реконструкцію генези процесу моніторингу якості вищої професійної освіти. В першу чергу слід усвідомлювати, що вітчизняна вища освіта пройшла складні етапи у напрямку інституційного та концептуального оформлення. На початку ХХ ст. вона не була самостійною, відокремленою від існуючих у той час, усталених поглядів російської та польської освітянської еліти. Під впливом потреб усього суспільства та окремої особистості відбувалися процеси формування і розвитку контрольного-регульовального та оцінно-результативного компонентів структури навчального процесу в ВНЗ.

Системи моніторингу у її сучасному розумінні у кінці ХІХ – початку ХХ ст. у вітчизняній вищій освіті не існувало; окремі елементи структури моніторингу (кількісні показники щорічних звітів ВНЗ органам управління, анкетування, інспектування навчальної діяльності) епізодично використовувалися на міністерському та окружному рівнях. Виявлені окремі процедури, а саме: збір даних академічної успішності студентів, їх аналіз, прийняття адміністрацією закладів управлінських рішень щодо коригування навчального процесу, зокрема, формування і удосконалення системи поточного і підсумкового контролю тощо дозволяють стверджувати про зародження фрагментів інституційного моніторингу одночасно з появою вітчизняних ВНЗ, що будувався на базовому принципі функціонування – автономності закладів вищої освіти та академічних свободах.

Гарантами якості професійної підготовки фахівців виступали видатні вчені – професори вищих навчальних закладів як носії фахових знань та культури. Об'єктом моніторингу виступали результати навчання студентів у ВНЗ; розроблялися навчальні плани як прототип стандарту, інваріантна частина змісту вищої освіти.

На зовнішньому рівні нагляд за діяльністю ВНЗ здійснювався шляхом інспектування правліннями навчальних округів та систематичним звітуванням закладів перед органами управління, яким вони підпорядковувалися. Як правило, інформація про результати освітньої діяльності ВНЗ за результатами академічного року подавалася у вищі інстанції – галузеві відомства (міністерства). Відомчо-розпорядча документація унормовувала правила прийому і поведінки, програми вступних, перевірочних і перехідних іспитів для абітурієнтів і студентів. Однак, переважна більшість дослідників відзначає неузгодженість різних аспектів діяльності технічних інститутів на початку ХХ ст., у тому числі і академічних, зокрема, відсутність єдиних критеріїв та вимог до підготовки фахівців з вищою освітою та її тривалості, що пояснювалося належністю ВНЗ до різних відомств.

На державному рівні контроль за роботою ВНЗ здійснювало Міністерство народної освіти, яке разом з іншими державними і громадськими установами розробляло програми розвитку вищої освіти, єдині вимоги до підготовки фахівців та критерії отримання звання, наприклад, інженера тощо. Однак, за свідченнями істориків відсутність єдиного методичного центру та інші об'єктивні причини не дозволили реалізувати більшість планів міністерства щодо уніфікації навчального процесу стосовно тривалості термінів навчання, встановлення єдиних вимог до студентів не залежно від категорії та форми оплати, рівномірного розподілу аудиторного навантаження: лекцій, практичних і лабораторних занять та ін.

Торкаючись питання контролю вищої освіти, дослідник М.П. Карпенко наголошує, що погляди на оцінювання її якості у досліджуваній період різнилися з сучасними. Аналіз історичних джерел свідчить, що обсяги знань, які засвоювали студенти понад сто років назад, порівняно з сучасними, значно менші.

Чинна в той час парадигма освіти орієнтувалася на викладача, що передавав знання студентам, відтак якість вищої освіти визначалася виключно вимогами до її змісту конкретного ВНЗ та викладача, який відповідав за рівень професійної підготовки студента. Забезпечення якості здійснювалося шляхом особистих кон-

тактів викладача, перевірок ним результатів виконання завдань та екзаменацій студента. Оскільки випускники ВНЗ у доіндустріальну епоху не були орієнтовані на роботу в промисловості, відтак зв'язок вищої школи з потребами економіки був досить слабким. Міжуніверситетська уніфікація і координація вищої освіти того часу практично відсутня [370, с. 10].

Спеціальних досліджень питань моніторингу якості освіти у досліджуваній період нами не виявлено. Однак існують офіційні дані щодо спадщини видатного вітчизняного вченого, педагога другої половини XIX ст. М.О. Корфа, який ще в літку 1880 р. проводив моніторинг якості освіти дорослих селян у шести різних населених пунктах Маріупольського та Олександрійського повітів [309] на території нинішніх Донецької та Кіровоградської областей України. Одночасно за програмою М.О. Корфа і на його прохання подібний дослід провела відомий діяч народної освіти графиня П.С. Уварова у школах Смоленської, Володимирської і Московської губерній царської Росії [911, с. 255].

Отже, результати аналізу першого етапу становлення моніторингу у вітчизняній вищій школі дозволяють стверджувати, що історичний досвід діяльності ВНЗ щодо збору інформації про якість вищої освіти наприкінці XIX – початку XX ст. є актуальним сьогодні. Цілісної системи збору інформації, на той час, фактично не існувало; окремий інструментарій моніторингу (кількісні показники щорічних звітів ВНЗ органам управління, анкетування, експертне оцінювання у формі інспектування навчальної діяльності) використовувався на міністерському, окружному та університетському рівнях епізодично. В закресах сучасної модернізації вищої освіти та впровадження освітнього моніторингу актуальним є історичний досвід організації освітньої діяльності вітчизняних університетів на принципах автономності та академічних свобод.

2.2. Радянська система збору інформації щодо якості професійної підготовки інженерів

Кардинальні зміни відбулись у вищій освіті після Жовтневої революції 1917 р. У короткий період української державності 1917–1919 роки: існування Української Народної Республіки (УНР), Гетьманату й Директорії відбувався пошук оптимальних варіантів створення центральних державних органів управління національною освітою, зокрема вищою [517, с. 16].

У перші роки радянської влади були ліквідовані академічні свободи у вищій освіті, скасована автономія ВНЗ та розвинене у передреволюційний час академічне самоврядування [559]. Вони були інтегровані у систему жорсткого централізованого управління і планування, подібну до тої, що існувала у народному господарстві. Керівництво діяльністю вищої школи здійснювалося розгалуженою системою партійних органів, що діяли безпосередньо в системі вищої освіти або через державні структури і громадські організації. Система вищої освіти була перебудована у відповідності до Декрету (2 вересня 1921 р.), підписаного В.І. Ульяновим, який затвердив нове Положення про ВНЗ.

Зазначимо, що у цей період якість вищої освіти страждала від її надмірної ідеологізації та низького рівня підготовки абітурієнтів. Соціальна політика, націлена на створення пріоритетів вихідцям із робітників і селян, знайшла своє організаційне втілення у створенні в 1919 р. системи робітничих факультетів (так званих «робфаків»), випускники яких після підготовки за скороченими програмами приймалися у ВНЗ практично без вступних іспитів. У 20–30-ті роки технічні і соціально-економічні ВНЗ на 80–90 % укомплектовувалися випускниками робфаків. Перший закон про вищу освіту в УРСР був прийнятий у 1924 р.

Відтак у 1927 р. кількісні показники роботи системи вищої освіти перевищили показники 1914 р. і у галузі вищої освіти СРСР перебував на 18-му місці в Європі [785]. На думку окремих дослідників, наприклад, В. Шаламова, в радянський період не було більше моменту, коли вища школа була так реально наближена до міжнародних ідеалів [509]. Не дивлячись на зазначені труднощі, в цілому якість вищої освіти того часу характеризувалася радянськими та міжнародними експертами високим професійним рівнем.

Підвищення якості підготовки фахівців декларується головним завданням радянської вищої школи. У постанові ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» [1006] визначалися шляхи подальшого удосконалення підготовки фахівців, озброєння їх глибокими знаннями наукових основ сучасної техніки, знаннями системи радянського господарства і його планування.

Водночас на зміст освіти негативно впливав політичний режим з єдиною тоталітарною державною ідеологією. Відтак соціально-економічні дисципліни були заідеологізованими, плюралізм думок – відсутній. Політичні репресії, що торкнулись багатьох

відомих вчених-педагогів, також знижували рівень якості освіти. Тотальний наступ на академічні свободи ВНЗ призвів до встановлення в них жорсткої централізованої дисципліни, бюрократично-адміністративного управління [509].

Тенденцію посилення централізації управління вищою освітою ми вбачаємо у таких подіях: у 1932 р. створено Всесоюзний комітет з вищої технічної освіти, який (при збереженні за відомствами безпосереднього керування ВНЗ) здійснював контроль за організацією навчально-виховної роботи, якістю підготовки фахівців з технічних дисциплін, затверджував навчальні плани, програми і методи викладання; а у 1935 р. – сформовано Всесоюзний комітет з питань вищої школи, у підпорядкування якого передавалися усі ВНЗ, незалежно від їх відомчої приналежності, за виключенням військових і мистецьких [785].

Щодо організації навчального процесу у 1920–1930-ті роки продовжується пошук форм організації навчального процесу. Тільки у 1936 р. Постановою РНК СРСР «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» остаточно встановлені види аудиторних занять у ВНЗ (лекції, семінарські заняття) та виробнича практика [1002], які, до речі, актуальні і сьогодні.

У різні історичні періоди подекуди панували протилежні погляди на екзамени. Наприклад, у свій час педагог-вчений К.Д. Ушинський прихильно ставився до екзаменів, вважав, що вони сприяють організації учнів, підвищують їх відповідальність, а М.І. Пирогов виступав проти екзаменів, які «викрадають у викладачів чимало часу на шкоду науці, вони підтримують шкідливий напрям у студентів – вчитися для екзамену» [487, с. 428].

Унікальним виявився, на нашу думку, досвід впровадження так званої бригадно-лабораторної форми навчання, яка з'явилася у педагогічній практиці радянської вищої школи у 20-х роках ХХ ст. на основі дальтон-плану [907]. На відміну від дальтон-плану, спрямованого на забезпечення індивідуальної активної самостійної навчальної діяльності, ця форма роботи була груповою. Суть її полягала у тому, що студенти для навчальних занять об'єднувалися в постійні бригади на чолі з бригадиром з їх числа. Кожна бригада отримувала низку завдань для роботи з певної навчальної дисципліни на тривалий період – тиждень і більше. Форма звітності мала не індивідуальний, а колективний характер. Звітувався один студент (бригадир) від імені усієї бригади. Педагог при цьому виконував функцію консультанта.

Разом з тим, у зв'язку з відсутністю індивідуального обліку знань, загальною оцінкою, працею на занятті лише найбільш активних студентів (переважно бригадирів) та виконанням рештою ролі «вільних слухачів», повсюдне поширення вищезначеної форми навчання призвело до зменшення керівної ролі викладача, нівелювання навчальної роботи, зниження рівня підготовки і відповідальності студентів за результати навчання, паразитуванню деяких з них за рахунок інших [400]. Як показала практика, спроба виключити контроль частково або повністю з навчального процесу призвели до зниження якості навчання. Відповідні державні постанови (1932 р.) допомогли позбутися необґрунтовано широкого використання у навчальному процесі недостатньо перевірених форм навчання [1006, 1007]. До речі, лише у середині 50-х років іспити та заліки набули у ВНЗ обов'язкового характеру.

Наукові розвідки питань організації збору і обробки інформації з метою подальшого використання в управлінні навчальним процесом в школі виконані в 20-х роках ХХ ст. педагогом М.М. Іорданським. Вчений відзначив важливість взаємозв'язку між усіма функціями управління, що забезпечують існування інформаційної системи управління навчальним закладом [839], а відтак заклав основи для розробки освітнього моніторингу.

У 1930 р. в СРСР було розпочато реформу вищої освіти: створювалися вузькопрофільні галузеві інститути, що підпорядковувалися відповідним відомствам. Знижували рівень якості освіти поширені на той час заочна та вечірня форми навчання. Роки 1932 – 1936 відзначилися стрімким падінням якості вищої освіти, що змусило освітян відмовитися від низки новацій попередніх років, відновити наукові ступені і вчені звання викладачів вищої школи. Важливого значення набула постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 23 червня 1936 р. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой», яка відновлювала конкурсні іспити для абітурієнтів; регламентувала основні форми навчальної роботи студентів (лекції, практичні заняття, практики); змінювала існуючу практику поточного обліку успішності студентів на здачу іспитів з лекційних курсів і заліків – з практичних занять; встановлювала такі форми державної атестації, як державний іспит і захист дипломних проектів в спеціальних державних екзаменаційних комісіях [1002]. Цим документом встановлювалася така ієрархія чотирьох рівнів управління у ВНЗ: викладацький, кафедральний, деканатський, ректорат [243, с. 14–18], що фактично існує і до нині.

У роки перших п'ятирічок швидко зростає кількість ВНЗ та чисельність студентів, що в них навчається. В умовах недосконалого жорсткого централізованого планування постійно приймаються помилкові рішення (розукрупнення навчальних закладів, підвищення статусу технікумів до інститутів тощо), що призводить до диспропорцій у системі вищої освіти.

Наслідки Великої Вітчизняної війни (1941–1945 рр.) у підготовці фахівців з вищою освітою були подолані достатньо швидко. У 1946 р. указом Президії Верховної Ради СРСР Всесоюзний Комітет з питань вищої школи трансформується у союзно-республіканське Міністерство вищої освіти СРСР [243, с. 14], що призвело до утворення ще однієї ланки ієрархічної системи управління вищою освітою – республіканських міністерств.

Пік розквіту вищої школи в СРСР припадає на 50–60 роки минулого століття, коли країна посідала одне з провідних місць у світі за чисельністю студентів на 10 тисяч населення та якістю підготовки фахівців у галузі математики, природничих наук, техніки. І це не випадково, бо перехід до масового індустріального виробництва в країні вимагав зростання у виробничій сфері чисельності працівників з вищою освітою. Відповідно вища освіта повинна була адаптуватися до вимог часу: уніфікувати зміст освіти, встановлювати зрозумілі для працедавців кваліфікації, які дозволяли випускникам працювати за профілем підготовки на різних підприємствах [244].

Ми поділяємо думку дидактів, які стверджують, що перехід до індустріальної епохи в СРСР приніс до вищої школи нове розуміння якості вищої освіти – як відповідності її змісту типовим навчальним планам. Вища школа швидко запровадила принципи оцінювання якості, які існували на той час у промисловості: відповідність ВНЗ специфікації (навчальні плани, встановлені керівними органами параметри) і контроль з боку держави [381, с. 11–12].

Зазначимо, що 70–90-ті роки ХХ ст. знаменуються чисельними спробами радянської системи вищої освіти відповісти на нагальні виклики. У зв'язку з розвитком науково-технічного прогресу серед найбільш нагальних питань перспективного планування вищої освіти постає встановлення профілів фахівців, зміст їх підготовки, визначення потреб народного господарства у фахівцях. Підготовка фахівців усіх профілів і груп спеціальностей здійснювалася на науково-теоретичному рівні, що періодично встановлювався державою, відповідно до досягнень науки, техніки і культури.

В межах кожного профілю регламентуються такі параметри, як рівень фундаментальності підготовки, оптимальне співвідношення теоретичної і практичної підготовки, обсяги обов'язкових практик, співвідношення різних видів аудиторних занять тощо. [785]. Для кожної спеціальності розробляється типовий навчальний план і програми, що однозначно визначали зміст освіти фактично на рівні лекцій, кожного заняття і діяли на усій території СРСР.

Так, інструктивний лист Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР від 17 листопада 1981 р. № 33 зобов'язував ректорів ВНЗ використовувати кваліфікаційні характеристики (КХ) фахівців як державний документ, який встановлює цілі навчання з кожної спеціальності і визначальний зміст їх підготовки [1001]. У документі зазначалося, що на основі КХ повинна здійснюватися розробка всіх типових, робочих навчальних планів спеціальностей і навчальних програм дисциплін. Враховувалися вимоги кваліфікаційних характеристик і під час підсумкового контролю знань студентів як семестрового, так і проведення державної атестації. При контролі діяльності ВНЗ аналіз виконання вимог КХ мав служити основою при перевірці якості підготовки фахівців в цілому.

З позиції сьогодення можна констатувати, що уніфіковані типові плани підготовки фахівців за спеціальностями в поєднанні з кваліфікаційними характеристиками, а також загальними вимогами до процедури проведення державної атестації випускників ВНЗ (у формі державних іспитів і дипломного проектування) були тими державними документами в СРСР, які виконували функції освітніх стандартів.

Ретроспективний аналіз свідчить, що у 70–80 роки поступово радянська система вищої освіти почала втрачати свої лідерські позиції на світовому освітньому просторі. Однією з основних причин такої тенденції, на нашу думку, виступали застарілі принципи управління. Відтак організація навчального процесу ВНЗ цього періоду жорстко базувалася на стратегії центральних державних органів управління вищою освітою СРСР та УРСР.

Так, за даними ЮНЕСКО, наприкінці 80-х років СРСР займав лише 39-те місце у світі за чисельністю студентів на 10 тисяч населення. Деформованою була структура підготовки фахівців різних спеціальностей: до 40 % студентів отримували інженерну освіту. І хоча якість підготовки фахівців та контроль за її рівнем став невід'ємною складовою усіх програмних документів КІПС про освіту цього часу [243, с. 19–24, 26–28], її рівень викликає все більше занепокоєння. Серед багатьох причин слід назвати дві:

– зниження рівня вимог до підготовки студентів у зв'язку з встановленими керівними органами освіти середньостатистичних показників успішності і випуску фахівців, які жорстко відслідковуються у кожному ВНЗ і впливають на рівень їх фінансування;

– слабкий громадський контроль за якістю підготовки фахівців в умовах повільного становлення ринку освітніх послуг, і, як наслідок, відсутність ринкових механізмів контролю якості вищої освіти [788].

Підтримуємо думку Т.В. Фінікова, що хоча в останні радянські десятиліття наголос робився на покращення якісних показників, розвиток матеріально-технічної бази та соціальної сфери вищої освіти, спостерігалися тенденції до надмірної уніфікації змісту освіти в різних навчальних закладах, підсилювалась ідеологізація навчально-виховного процесу, зростали формальні вимоги до кваліфікації професорсько-викладацького складу та інші тенденції, що погіршували стан вищої освіти у цілому та, зокрема, її якість [847].

Слід зазначити, що за радянський період розвитку вищої освіти сформувалась ієрархічна система управління нею, визначились функції і завдання кожного управлінського рівня. Дослідник Ю.С. Васильєв весь комплекс управлінських завдань з діяльності ВНЗ представляє у вигляді піраміди. Її рівні – це часові групи завдань, а вертикальні шари – функціональні галузі управління. В якості рівнів виділяють: концептуальні рішення, стратегічні завдання управління, тактичні завдання управління, оперативне управління [215, с. 101]. В той же час, на думку Г.С. Цехмістрової, управління навчальним процесом у ВНЗ традиційно здійснюється за п'ятирівневою структурою [870, с. 89–94]: викладач, кафедра, факультет, навчально-методична служба ВНЗ, ректорат.

У рамках нашого дослідження не можемо оминати увагою питання управління якістю вищої освіти на інституційному рівні у досліджуваній період. Формування системної концепції управління якістю почалось у колишньому СРСР в середині 50-х років минулого століття, яка використовувалася, в основному, для потреб промисловості. Так, у 1955 р. була створена Саратовська система бездефектного виробництва продукції і здачі її відділу технічного контролю. В її основі була покладена особиста відповідальність кожного робітника за якість виконання ним виробничих операцій, широке використання методів самоконтролю і система матеріального та морального заохочення. З 1972 р. почала застосовуватися комплексна система управління якістю продукції. Це перша сис-

тема, у якій організаційно-технічною основою управління стали стандарти підприємств [741, с. 275–277]. Розробка подібних систем для освіти ускладнювалася існуванням специфічних пріоритетів та певних відмінностей цієї галузі [875].

У 1970–1980-х роках у вітчизняній освіті активно запроваджується комплексна система управління якістю підготовки фахівців КСУКПС [721]. Вона являла собою системний набір внутрішніх стандартів ВНЗ з головних напрямів діяльності закладу, а також документів з організації управління якістю підготовки фахівців. Перевагами цієї системи було запровадження комплексного підходу до оцінювання якості процесу та результатів навчання на різних управлінських рівнях (міністерський, ректорський, факультетський, кафедральний, викладацький) та виокремлення показників ефективності навчального процесу і основних процедур діяльності ВНЗ щодо підтримки встановленого рівня якості вищої освіти.

Водночас з процесами управління якістю відбувалися створення і розвиток системи збору і обробки інформації про якість підготовки фахівців на різних організаційних рівнях вищої освіти. Радянський прототип системи моніторингу базувався на важливій компоненті структури навчального процесу – контролі, який, в свою чергу, підпорядковувався чіткій ієрархії і виконував на кожному управлінському рівні вищої освіти свої завдання.

Встановлення результатів навчальних досягнень студентів відбувалося під час різних видів контролю [1005]. Класифікація видів і рівнів контролю результатів навчання студентів у ВНЗ радянського періоду представлені на рис. 2.1.

У радянській вищій школі склалася практика на основі результатів підсумкового семестрового контролю обчислювати відносні показники навчальних досягнень студентів: абсолютну успішність і якісний показник успішності. Абсолютна успішність академічної групи (поток) студентів визначається як співвідношення (%) позитивних оцінок («задовільно», «добре», «відмінно») до загальної кількості оцінок студентів з усіх навчальних дисциплін, які вивчались у поточному семестрі (році). Якісний показник успішності академічної групи (поток) студентів визначається як співвідношення (%) оцінок «добре» та «відмінно» до загальної кількості позитивних оцінок студентів з усіх навчальних дисциплін, які вивчались у поточному семестрі (році).

Відносні показники навчальних досягнень студентів набули широкого використання у звітності вищих закладів освіти перед

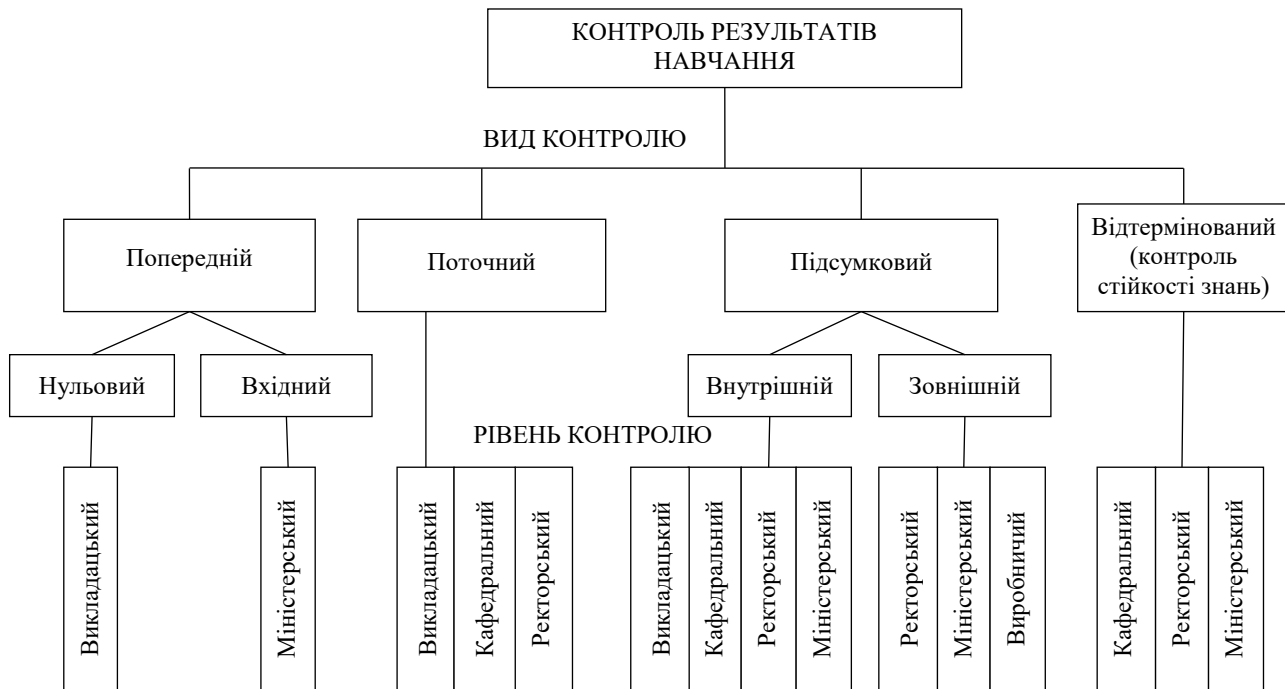


Рис. 2.1. Види і рівні контролю результатів навчання студентів у ВНЗ радянського періоду

міністерством, що, у певній мірі, мало негативні наслідки, які виявили себе у так званій «процентоманії». Результати такого контролю не можна вважати придатними для об'єктивного співставлення діяльності студентів і викладачів, тому що знання студентів оцінює сам викладач за білетами (завданнями), які складені ним же для певної категорії студентів.

Щодо підсумкового оцінювання на завершальному етапі навчання упродовж тривалого часу формою проведення державних іспитів у ВНЗ були так звані комплексні кваліфікаційні завдання (ККЗ). Суттєвою перевагою ККЗ, на наше глибоке переконання, був саме комплексний характер завдання, що дозволяв перевіряти рівень засвоєння випускниками типових видів майбутньої професійної діяльності [430, с. 80].

Вважаємо за необхідне зупинитися ще на одному виді контролю, результати якого тривалий час використовувалися для моніторингу якості радянської вищої освіти – відтермінованому. Метою цього виду контролю є вимірювання залишкових знань та умінь студента через певний час після вивчення теми, розділу, курсу [655]. Він може проводитися на двох рівнях: внутрішньому і зовнішньому.

Ректорський контроль залишкових знань студентів здійснювався шляхом проведення письмових ректорських контрольних робіт (РКР). Крім інформації щодо реального рівня засвоєння знань студентів з дисциплін, вивчення яких закінчено у попередньому семестрі (році), цей вид контролю дозволяє співставити результати діяльності викладачів кафедри або суміжних кафедр. Контроль результатів навчання студентів, як правило, планується з проведенням контролю якості викладання. Для об'єктивності моніторингу важливо виявляти кореляцію між цими результатами.

Міністерський контроль міг бути поточним або підсумковим. Поточний міністерський контроль проводився Державною інспекцією навчальних закладів під час інспектування ВНЗ: комплексних перевірок якості освітньої діяльності закладу, групи закладів, програм підготовки за певними напрямками (спеціальностями) тощо, а також проведення відбіркових турів олімпіад.

Результати контролю у формі так званих «зрізів знань» накопичувалися у міністерстві як статистичні дані за декілька років моніторингу для порівняльного аналізу ефективності навчального процесу підготовки фахівців одного (суміжного) напрямку (спеціальності), вищих навчальних закладів. При цьому різні види контролю проводилися з певною періодичністю. Так, поширеним є внутріш-

ній контроль на рівні викладача, що застосовується з метою оцінювання готовності студента до засвоєння нового матеріалу під час проведення різних форм занять та консультацій, встановлення рівня засвоєння теми, розділу та дисципліни в цілому.

Контроль на рівні кафедри здійснюється з метою виявлення повноти і якості виконання робочої програми навчальної дисципліни, оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу студентами при викладанні дисципліни різними викладачами. Він може бути поточним та підсумковим і здійснюватися за єдиними для студентів одного напрямку підготовки (спеціальності) завданнями.

Контроль на рівні ректорату проводиться з метою перевірки якості навчального процесу на кафедрах і співставлення ефективності навчання студентів окремими викладачами, виявлення реального рівня досягнення результатів навчання студентами певного напрямку підготовки (спеціальності). Цей вид контролю носить вибірковий характер, перелік навчальних груп і дисциплін, що підлягають контролю, визначається наказом ректора. Протягом семестру у ВНЗ з контингентом 5–6 тис. студентів Міністерством освіти рекомендувалося планувати ректорський контроль у 20–25 навчальних групах із дисциплін 4–5 кафедр [552, с. 10].

Зовнішній підсумковий контроль ректорату проводиться з метою оцінювання відповідності рівня підготовки фахівців в цілому вимогам, що ставляться до нього у сфері його майбутньої діяльності відповідно до рівня розвитку науки і техніки. Такий контроль організують на рівні ректора під час проведення щорічних зустрічей випускників ВНЗ після їх 2–3-річної діяльності на виробництві. Контроль був тільки вибірковим, як правило, проводився методом тестування або анкетування.

Державний контроль, що традиційно здійснює міністерство, з метою:

- визнання та підтвердження спроможності вищого навчального закладу проводити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти, відповідно до вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення;

- проведення порівняльного аналізу якості підготовки фахівців певних спеціальностей з окремих дисциплін, циклів дисциплін тощо (так звані зрізи знань);

- перевірки стану виконання наказів та розпоряджень міністерства та ефективності заходів щодо удосконалення навчального процесу.

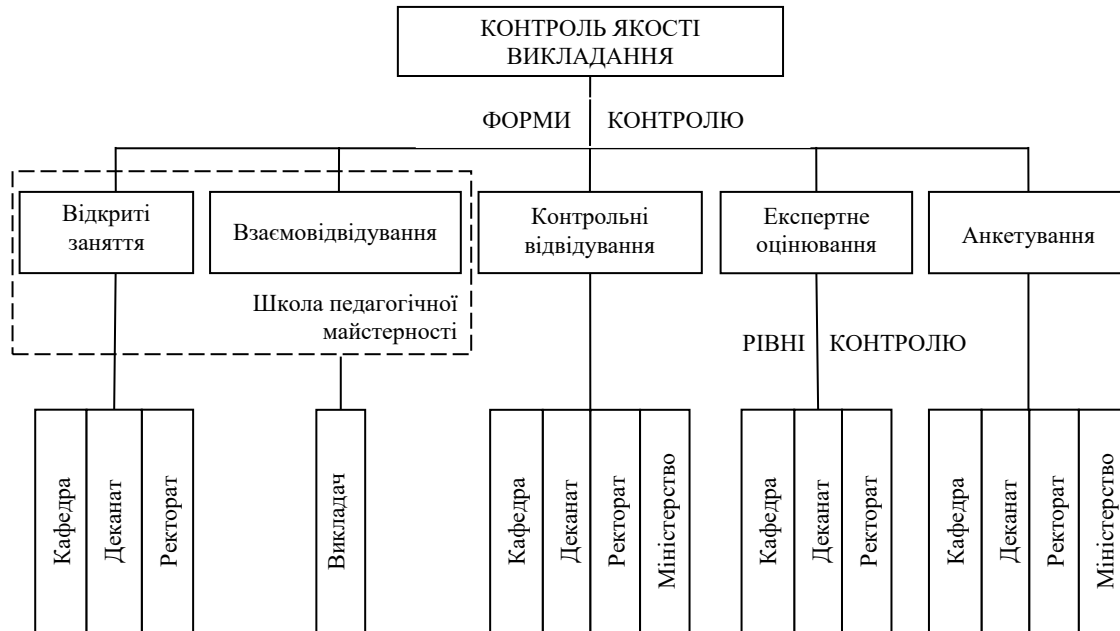


Рис. 2.2. Форми і рівні контролю якості викладання у ВНЗ радянського періоду

Контроль представників сфери діяльності фахівців проводився під час проходження виробничих та переддипломних практик студентами ВНЗ на підприємствах і в організаціях, а також роботи державних екзаменаційних комісій, головами яких, як правило, були провідні фахівці сфери майбутньої діяльності випускників.

Крім отриманих під час контролю результатів навчальних досягнень студентів для ефективного управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ використовувалася інформація про окремі компоненти педагогічної системи. Оскільки навчальний процес є сумісною діяльністю студентів і викладачів, то якість викладання стала невід'ємним елементом контролю [552, с. 19]. Контроль якості викладання у вищій школі здійснювався на різних організаційних рівнях (див. рис. 2.2). Детальна характеристика форм і рівнів контролю якості викладання у ВНЗ радянського періоду дана в роботі автора [571].

Відзначимо лише такі особливості процесу: контроль якості викладання на кожному рівні виконував свої завдання і характеризувався різною періодичністю; студенти, як правило, не залучалися до контролю якості викладання; використання методу анкетування у радянську добу вищої освіти було обмеженим. При цьому основними методами контролю якості викладання на всіх рівнях його організації виступали:

- спостереження за роботою викладачів – відвідування і аналіз навчальних занять, іспитів, заліків, виховних позааудиторних заходів;
- вивчення і аналіз документації: журналів, конспектів, особових карток студентів, індивідуальних планів та їх виконання, тощо;
- бесіда з викладачами щодо підсумків за семестр і аналіз даних, отриманих після співбесіди;
- бесіда зі студентами та аналіз отриманої інформації;
- анкетування студентів, викладачів і аналіз анкет;
- тестування або проведення письмових контрольних робіт, їх аналіз.

У загальному вигляді систему контролю якості викладання можна представити у вигляді таблиці 2.1 [552, 673, 678]. Як видно з таблиці 2.1, контроль якості викладання у ВНЗ здійснюється у формі взаємовідвідувань, контрольних відвідувань, інспекторського контролю, експертного контролю, анкетування тощо. Існувала практика колективного відвідування заняття претендента на вчене звання доцента, що збереглася і до нині.

Таблиця 2.1

Види і форми контролю якості викладання

Вид контролю	Форма контролю якості викладання на рівні:		
	кафедри	деканату	ректорату
Тематичний	Взаємовідвідування	Контрольні відвідування	Контрольні відвідування
Фронтальний	Контрольні відвідування	Міжкафедральні відкриті заняття	Показові лекції
Персональний	Відкриті заняття		Анкетування студентів
Груповий	Анкетування студентів і викладачів	Анкетування студентів	Тестування
Загально-факультетський	Тестування	Тестування, експертиза	Експертиза, інспектування
Загальноуніверситетський	Експертиза, інспектування	Інспектування, конкурси	Огляд-конкурси, рейтинги
Методи контролю: спостереження, аналіз; вивчення та аналіз документації; бесіда зі студентами та викладачами; анкетування, тестування			

Існуюча з 1986–87 н.р. система контролю і управління якістю підготовки фахівців, рекомендована Мінвузом УРСР ВНЗ, фактично була прототипом сучасної системи моніторингу і мала такий вигляд (додаток А). Вона складалась з двох макрорівнів: державного і інституційного [552]. На державному рівні функції контролю виконувало Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР. У той час здійснення систематичного зовнішнього моніторингу міністерством відбувалось у вигляді збору інформації про успішність професійної діяльності випускників ВНЗ після двох років їх роботи на виробництві з метою:

- оцінювання відповідності підготовки майбутніх фахівців вимогам науки та виробництва;
- співвідношення якості підготовки фахівців у різних ВНЗ.

Така інформація надходила у профільне міністерство з вищих навчальних закладів, що були зобов'язані підтримувати зв'язок з випускниками ВНЗ впродовж трьох років і подавати відповідний звіт на підставі узагальнених результатів тестування і анкетування молодих фахівців-випускників ВНЗ та керівників підприємств, організацій, установ, в яких вони працювали.

Під час щорічного зовнішнього міністерського контролю на підставі аналізу результатів навчання (середній бал успішності,

дані трьох атестацій), роботи ДЕК (узагальнені виявлені недоліки) та вибірково спільно з окремими ВНЗ – на підставі анкетування і тестування студентів, міністерство надавало рекомендації ВНЗ з коригування навчальних планів, програм та навчального процесу, контролювало коригувальні дії закладів.

Поряд з результатами навчання міністерство контролювало інші параметри навчальної діяльності, зокрема, якість викладання.

Науково-методичні комісії та навчально-методичні комісії з вищої освіти при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти УРСР за результатами внутрішнього міністерського контролю збирали статистичні оцінки основних характеристик занять, виявляли передовий досвід викладання і організовували обмін ним.

Радянська система вищої освіти формувалась під впливом гострих соціальних явищ, а тому і сама набула кризових рис. Попри постійне декларування СРСР щодо пріоритетності якості підготовки фахівців з вищою освітою в останні десятиліття ХХ ст. рівень її значно знизився і не задовольняв потреби суспільства і окремих громадян. І такий стан речей склався попри існування жорсткої ієрархічної системи управління вищою освітою, відлагодженої практики реалізації відповідними органами контрольних функцій, існування системи збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про якість підготовки фахівців на різних організаційних рівнях вищої освіти.

Система моніторингу вищої освіти була дворівневою (внутрішній рівень ВНЗ, зовнішній рівень – міністерський) і орієнтувалася на результати навчання і якість навчального процесу. Серед багатьох параметрів, що співставлялися, основними були відносні показники навчальних досягнень студентів (абсолютна успішність і якість навчання), які не відображали об'єктивний рівень якості підготовки студентів, але спонукали освітян до спотворення реальних результатів задля досягнення встановлених планових нормативів.

Заформалізовані параметри якості результатів навчання, навчального процесу не дозволяли отримувати достатньо об'єктивну інформацію, а отже і приймати оперативні управлінські рішення щодо коригування процесу навчання і удосконалення системи вищої освіти у цілому. Крім цього зміст вищої освіти був максимально уніфікованим, навчальний процес регламентувався великою кількістю положень і наказів міністерств, які значно обмежували автономію ВНЗ. Зміни і інновації, що впроваджувались Міністерством в навчальний процес «згори», внаслідок існування

негнучкої бюрократичної системи управління, ідеологізації вищої освіти відбувались повільно і часто не приносили бажаного результату.

Отже, для навчального процесу моніторинг окремих параметрів, що безпосередньо характеризують якість підготовки майбутніх фахівців або опосередковано впливають на її рівень, потрібен як інструмент, за допомогою якого можна об'єктивно оцінити стан навчального процесу і його ефективність, забезпечити його упорядкування і здійснювати управління якістю вищою освітою. Однак при порушенні основних принципів контролю – відповідності механізму об'єкта контролю, об'єктивності вимірювань, своєчасності контролю тощо, можна не досягнути бажаного результату – збору критично необхідної інформації, а навпаки, лише замаскувати проблему, що ми і спостерігаємо на прикладі радянської моделі моніторингу якості вищої освіти.

2.3. Стандартизація вищої освіти як спосіб забезпечення її якості

У вищій освіті України процес стандартизації став активно впроваджуватися в 90-х роках ХХ ст. Відомий український науковець Ю.Ф. Зінковський переконаний, що «стандартизація – це імператив реформування вищої школи» [338, с. 204].

Ми підтримуємо думку вітчизняного дослідника філософського контенту стандартизації С.О. Терепишия, який вважає стандартизацію вищої освіти процесом упорядкування, відповіддю на глобалізаційні виклики і наявність суперечностей як в самій системі вищої освіти, так і між вищою освітою та іншими суспільними сферами, зокрема наукою та сферою праці [822, с. 7]

Аналіз доробків науковців, які є основою експлікацій стандартизації вищої освіти, свідчить про їх різноплановість: філософські аспекти стандартизації розкриті авторами В. Андрущенко, В. Кременем, В. Лутаєм, С. Терепищем; стандартизація як інструмент державної політики в галузі освіти постає у роботах Г. Бордовського, В. Гальперіної, В. Лугового, О. Ляшенко, Л. Майбороди, О. Субетто; як суспільний механізм стандартизацію розглядали Л. Бевзенко, П. Блау, У. Еко, П. Сорокіна. Теоретико-методичні підходи до процесу стандартизації в освіті виявлені в дослідженнях таких педагогів, як В. Байденко, В. Безпалько, С. Гончаренко, Т. Десятів, Ю. Зінковський, Ю. Жидецький, І. Зязюн, А. Лігоцький,

Н. Ничкало, В. Радкевич, Н. Селезнева, В. Соколов, Т. Фініков, О. Щербак та ін.

Організаційно-змістові засади розробки складових стандартів вищої освіти є результатом спільної роботи групи науковців Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України різних років (Л. Котоловець, В. Петренко, Д. Панасевич, В. Гуло, К. Левківський).

Дослідники проблем державного управління, зокрема М. Білинська, Н. Синицька, І. Солоненко, Ж. Таланова розглядають галузеві проблеми стандартизації вищої освіти; у галузі технічних наук актуальними є роботи (Л. Антошкіна, Д. Бондаренко, Н. Верхоглядова, О. Голубенко, Н. Жигочька, П. Коваль, О. Кратт, Л. Лелик, А. Лігоцький, Г. Лопушняк, А. Лялюк, Т. Морозова, Л. Плахотнікова, І. Потай, В. Супрун, І. Ходикіна, М. Яструбський), у швейній галузі – роботи (О. Арцева, О. Пашенко, О. Кустова [461]).

Однак, ретроспективний аналіз освітньої документації свідчить, що передумови виникнення стандартів вищої освіти як явища, безумовно, з'явилися ще у радянський період. У Радянському Союзі стандартизація широко використовувалася в промисловості, особливо в машинобудуванні при виробництві машин та їх деталей і була передумовою спеціалізації і кооперування виробників на величезній території країни. У 1965 р. в народному господарстві СРСР існувала Державна система стандартизації, метою якої було управління якістю виробництва. При цьому під стандартизацією розуміли діяльність, яка полягає у встановленні положень для загального і багаторазового застосування щодо наявних чи можливих завдань з метою досягнення оптимального ступеня впорядкування у певній сфері, результатом якої є підвищення ступеня відповідності продукції, процесів та послуг їх функціональному призначенню, усуненню бар'єрів у торгівлі і сприянню науково-технічному співробітництву. Ця діяльність проявлялася в розробці, публікації і застосуванні стандартів.

Стандарт – це нормативно-технічний документ, що встановлює комплекс норм, правил, вимог до об'єкта стандартизації і затверджений компетентним органом. Об'єктами стандартизації можуть бути продукція, процеси та послуги. Найбільш поширеним і ефективним методом стандартизації, який передбачає приведення об'єктів до однотипності на базі раціональної кількості їх різновидів, є уніфікація. Уніфікація (лат. Unus – один, facio – роблю; об'єднання) – приведення до одноманітності, до єдиної форми або

системи [324]. Класичним прикладом уніфікації в техніці може бути єдиний стандарт на різьблення та різьбові з'єднання. У системі управління необхідність уніфікації документів виникла 40–50 років тому і була обумовлена значним збільшенням кількості паперових документів, які створювалися і функціонували.

Офіційних нормативних документів, що підтверджують впровадження освітніх стандартів в СРСР, у тому сенсі, що ми вкладаємо в цей термін сьогодні, немає [243]. Стандартизація використовувалася в радянській вищій школі у вигляді уніфікованих форм документів (наприклад, робочих навчальних планів – форма № В-3.01 тощо) [999]. Окремі ВНЗ розробляли свої стандарти, якими намагалися впорядкувати певні документальні форми, процедури, правила внутрішнього розпорядку. При цьому всіляко підкреслювалося, що ці дії не були спрямовані на формалізацію навчального процесу, оскільки процес навчання є спільною творчістю викладача і студентів [659].

Однак, дослідники В.В. Мацкевич, Т.А. Водолажська стверджують, що стандартизація в радянський період розвитку вищої освіти все ж існувала. Вона виявляла себе у використанні для всіх союзних республік стандартів у вигляді державних навчальних планів і програм, єдиних дисциплін, підручників і обов'язкових методичних вказівок. Так, дослідник стандартизації освіти в період 1980-х років – початку XXI ст. О.В. Разумова [719] схиляється до думки, що для радянської системи доречно використовувати термін «уніфікація». Такий тип стандартизації отримав назву «радянський» чи «стандартизацією змісту освіти». Автори [509] стверджують, що організація навчального процесу в той період жорстко замикалася на стратегії центральних державних органів управління вищою освітою, які затверджували типові навчальні плани і програми, однозначно визначали зміст освіти з навчальних дисциплін аж до лекційних занять.

Відтак можна стверджувати, що в колишньому СРСР уніфіковані типові навчальні плани були прототипом сучасної освітньо-професійної програми ДСВО України, і фактично дозволяли забезпечувати внутрішню мобільність студентів у системі вищої освіти п'ятнадцяти радянських республік за обов'язкової умови переведення студента на аналогічну або споріднену спеціальність.

До державних важелів, якими регулювався спектр фахівців з вищою освітою в радянський період, можна віднести Переліки спеціальностей і спеціалізацій ВНЗ 1954, 1964, 1975 і 1987 років [754].

Метою впровадження в 1954 р. Переліку спеціальностей для різних типів вищих навчальних закладів (ВНЗ, університетів, педагогічних і бібліотечних вищих навчальних закладів) було відновлення спеціальностей та впорядкування спеціалізацій на основі їх укрупнення. Він містив 237 спеціальностей, які були скомпоновані в 20 груп. Особливістю наступного Переліку 1964 р., який в 22 групах містив вже 330 спеціальностей, був поділ їх за термінами навчання (від 4 до 6 років). Такий принцип структури документа зберігся і в наступних виданнях, наприклад, перелік спеціальностей 1975 р. видання, який об'єднував 380 спеціальностей [1012]. Останній перелік спеціальностей радянської епохи 1987 р. містив 300 спеціальностей, об'єднаних в 31 групу [1010]. Ключовими принципами формування переліків спеціальностей радянського періоду були – галузевий (енергетика, транспорт тощо) і об'єктно-діяльнісний (економіка, право, педагогіка, медицина та ін.) У них також зазначалося, крім всіх спеціалізацій з кожної спеціальності, назва кваліфікації, яка присуджувалася випускникові після завершення навчання [446].

Для порівняння вітчизняні Переліки, створені за час незалежності України, зберегли основні принципи формування їх структури, однак створювалися з урахуванням ОКР: Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій 1994 р. (спеціаліст, молодший спеціаліст, робітник) [25], Перелік напрямів підготовки та спеціальностей 1997 р. (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) [26], Перелік напрямів підготовки 2006 року (бакалавр) [27], Перелік спеціальностей 2007 року (молодший спеціаліст) [28], Перелік спеціальностей 2010 року (спеціаліст, магістр) [29]. До речі, проблема подрібненості спеціальностей і спеціалізацій та оптимізації їх переліків гостро стояла в різні періоди розвитку вищої освіти і залишається не вирішеною і сьогодні [428].

На підтвердження сказаного «Перелік-97» містив 71 напрям підготовки та 302 спеціальності. На зміну йому в 2006 р. був прийнятий новий перелік напрямів підготовки бакалаврів. Кампанія з підготовки цього переліку проходила під егідою «болонських реформ». Спочатку на документ покладалася великі надії щодо скорочення (шляхом укрупнення) кількості напрямів підготовки та упорядкування їх згідно з європейською системою видів економічної діяльності. Насправді у «Переліку-2006» кількість напрямів підготовки бакалаврів зросла до 144, тобто, у два рази. З проблемами іншого роду – роззосередження у новому переліку спорід-

нених напрямів підготовки за різними класифікаційними групами зіткнулися фахівці вищого ІТ-освіти [576].

Таблиця 2.2

**Порівняльний аналіз переліків спеціальностей
і напрямів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні**

Рік введення переліку в дію	Характеристика структури документа		
	Кількість груп спеціальностей	Кількість спеціальностей	Наявність іншої інформації
1954	20	237	Групування за типом ВНЗ, перелік спеціалізацій
1964	22	330	Перелік спеціалізацій, терміни навчання
1975	22	380	Групування за типом ВНЗ, перелік спеціалізацій, кваліфікація випускника
1987	31	300 (за виключенням оборонних)	Форма навчання, перелік спеціалізацій (за пропозиціями УМО), кваліфікація випускника (за пропозиціями УМО)
1994	70 (напрямів підготовки)	489 (для ОКР спеціаліст за виключенням оборонних)	Групування по ОКР (робітник, молодший спеціаліст, спеціаліст)
1997	71 (напрямок підготовки)	302 (для ОКР бакалавр)	Групування за ОКР (бакалавр, спеціаліст, магістр)
2006*	144 (напрями підготовки) 50 (галузей знань)	Не передбачено	Перелік для ОКР «бакалавр»
2007*	40 (областей знань)	290	Перелік для ОКР «молодший спеціаліст»
2010*	48 (галузей знань)	476 (для ОКР спеціаліст за виключенням оборонних) 505 (для ОКР магістр за виключенням оборонних)	Перелік для ОКР «спеціаліст», «магістр»

Примітка. *Переліки, які діють в Україні на сьогодні.

Спроби Міністерства освіти і науки України у різні періоди упорядкувати назви спеціалізацій і контролювати їх чисельність також не увінчалися успіхом. Сьогодні ця компонента віддана «на відкуп» ВНЗ і служить підставою формування варіативної частини ОПП фахівців. Порівняльний аналіз переліків спеціальностей та напрямів підготовки фахівців з вищою освітою, які діяли на території України з 1954 р. і по теперішній час, наведено в таблиці 2.2.

Порівняльний аналіз складових компонентів діючих державних стандартів вищої освіти ДСВО і їх аналогів в системі радянської вищої освіти представимо в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Порівняльний аналіз складових компонентів
діючих ДСВО України і їх аналогів у радянський період**

Складові компоненти ДСВО України	Відповідна нормативна, нормативно-методична документація і її використання	
	Система вищої освіти України	Радянська система вищої освіти
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Державна компонента ДСВО України*</i>		
Перелік кваліфікацій з відповідних ОКР	Національний класифікатор України: Класифікація видів економічної діяльності [17]	Типова номенклатура посад
	Національний класифікатор України: Класифікатор професій [16]	
Перелік напрямів підготовки і спеціальностей	Перелік–2006 (бакалавр)	Переліки спеціальностей ВНЗ 1954, 1964, 1975, 1987 років
	Перелік–2007 (молодший спеціаліст)	
	Перелік–2010 (спеціаліст, магістр)	
Вимоги до освітніх рівнів вищої освіти	Закон України «Про вищу освіту» [97]	Закон СРСР про народну освіту [1009]
Вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів	Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) [37]	
<i>Галузева компонента ДСВО України</i>		
Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ)	ОКХ ДСВО	Довідники кваліфікаційних характеристик професій робітників
Освітньо-професійна програма (ОПП)	ОПП ДСВО	Уніфіковані типові навчальні плани. Типові програми дисциплін

Продовження таблиці 2.3

1	2	3
Засоби діагностики (ЗД)	ЗД ДСВО	Загальні вимоги до процедури проведення державної атестації випускників ВНЗ. Комплексні контрольні завдання (ККЗ)
Компоненти ВНЗ ДСВО України		
Перелік спеціалізацій за спеціальностями	Розробляє і затверджує ВНЗ, можливо узгодження з навчально-методичними комісіями. Існує перелік спеціалізацій з окремих напрямів підготовки, спеціальностей, затверджених МОН України (зокрема, для галузі знань 0101 Педагогічна освіта)	у Переліках спеціальностей ВНЗ 1954, 1964, 1975, 1987 років
Варіативна частина ОКХ	Розробляється за умов вибору ВНЗ однієї (декількох) професійних напрямів (спеціалізацій) [124]	Урахування регіональних і галузевих потреб. Договори з підприємствами про підготовку фахівців за контрактними умовами
Варіативна частина ОПП	Складається з набору навчальних дисциплін професійного напрямку (спеціалізації) [124]	Дисципліна (дисципліни) для індивідуального навчального плану студента
Варіативна частина ЗД	Підсумковий семестровий контроль – аналогічно дисциплінам нормативної частини. Підсумковий контроль після завершення ОКР – може здійснюватися за однією із форм державної атестації (як правило, окремого державного іспиту) або входити модулем під час контролю нормативної частини програми підготовки [124]	Система контролю результатів навчання, аналогічна нормативним дисциплінам

Продовження таблиці 2.3

1	2	3
Навчальні плани	Розробляються на основі ОПП ДСВО і затверджуються ВНЗ. Варіативність навчального плану в межах 30-35%. Варіативні дисципліни групуються у цикли: самостійний вибір ВНЗ і вільний вибір студента [124] Робочі навчальні плани	Єдині вимоги до розробки навчальних планів [1003]. Уніфіковані форми документів [998]. Варіативність навчального плану в межах 15 % [174]. Навчально-методичні комплекси спеціальностей; робочі навчальні плани; факультативні дисципліни
Програми навчальних дисциплін	Розробляються на основі ОПП ДСВО і затверджуються ВНЗ	Навчально-методичні комплекси дисциплін. Навчальні програми дисциплін

Примітка. *ДСВО України чинні до 6 вересня 2014 р.

Проведений порівняльний аналіз документів (див. табл. 2.3) дозволяє стверджувати, з певною часткою допущення, що в радянський період розвитку вищої освіти існувало три рівні стандартизації: державний – використовувався перелік спеціальностей та спеціалізацій ВНЗ СРСР, галузевий – уніфіковані навчальні плани та типові програми підготовки фахівців з вищою освітою денної та заочної форм навчання, ВНЗ – робочі навчальні плани, навчальні програми, навчально-методичні комплекси спеціальностей і дисциплін. Також задовго до розробки першої моделі вітчизняних освітніх стандартів фактично були визначені дві складові майбутньої галузевої компоненти ГСВО: кваліфікаційна характеристика фахівця (аналог сучасної ОКХ), уніфіковані типові навчальні плани (аналог сучасної ОПП), а також навчально-методичні комплекси спеціальностей і дисциплін (аналог стандарту ВНЗ).

Детальніше зупинимося на характеристиці навчально-методичних комплексів спеціальностей – так званих УМК-С. Інструктивний лист Мінвузу СРСР № 32 від 22.10.1982 р. зобов'язував ВНЗ включати до структури УМК-С і навчально-методичних комплексів дисциплін УМК-Д кваліфікаційні характеристики фахівців [1004]. УМК-С представляв собою сукупність взаємопов'язаних навчально-методичних документів, які визначали цілі та засоби навчання студентів за фахом. Зв'язок між цими документами та їх підпорядкованість ілюструється схемою (рис. 2.3).

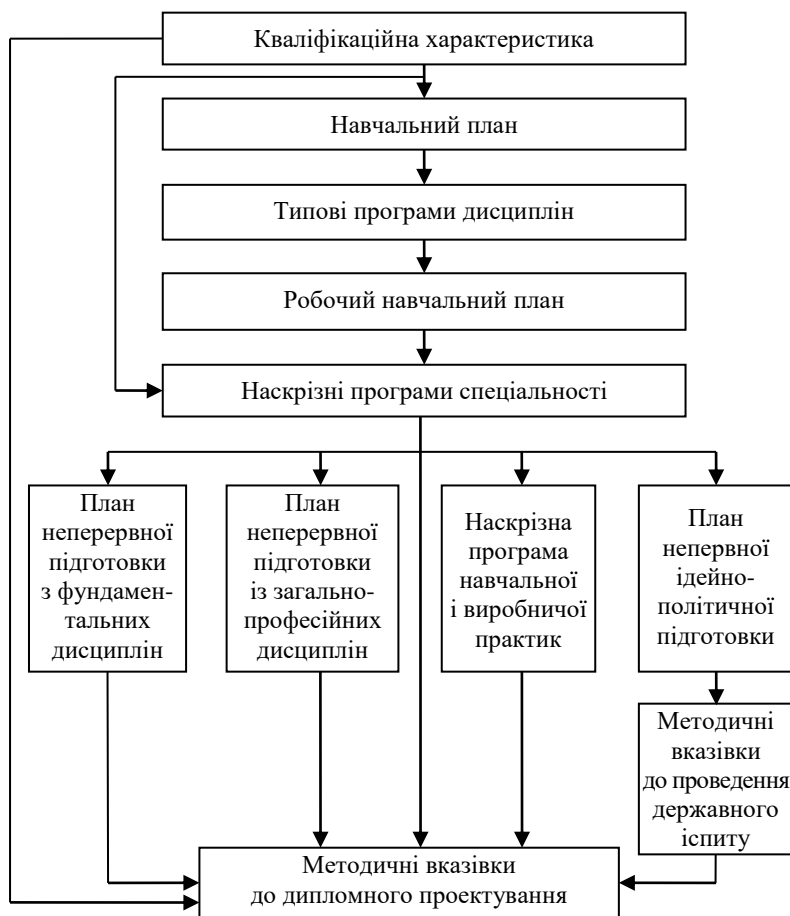


Рис. 2.3. Структура навчально-методичного комплексу спеціальності, розроблена Українським заочним політехнічним інститутом

Як видно з рис. 2.3, до повноважень ВНЗ входила на базі кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, типових програм дисциплін, «що спускалися» з Мінвузу СРСР і УРСР, розробка робочих навчальних планів і наскрізних програм підготовки за циклами дисциплін для кожної спеціальності. За допомогою наскрізних програм за циклами дисциплін та видами діяльності студентів, які були фрагментами загальної структурно-логічної схеми

підготовки фахівців певної спеціальності, ВНЗ регулював послідовність вивчення дисциплін з позицій логіки і зв'язку навчального матеріалу. Таким чином, систему наскрізних програм в сукупності зі структурно-логічною схемою підготовки фахівців, робочими навчальними планами, в яких допускалася варіативність в межах 15 % [501], фактично можна вважати прототипом частини сучасних освітніх стандартів – компонентою ВНЗ [465, с. 56].

Жорстка уніфікація змісту підготовки фахівців різних спеціальностей на рівні держави, і регулювання на рівні вищого навчального закладу послідовності вивчення дисциплін дозволяла здійснювати контроль якості підготовки фахівців з вищою освітою в СРСР.

Примітно, що процедура створення освітніх стандартів також була закладена в радянський період. Бурхливі зміни в системі вищої радянської освіти прийшли в часи «перебудови» М.С. Горбачова. У березні 1987 р. виходить Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні», яка містила нові прогресивні ідеї. Одна з них – створення державно-громадських формувань – навчально-методичних об'єднань (УМО) ВНЗ за спорідненими спеціальностями [1008]. Вже через рік на Всесоюзному з'їзді народної освіти (Москва, 20 грудня 1988 р.) зазначалося, що завдяки діяльності УМО вища школа змогла швидко оновити зміст навчальних планів і програм. Фактично таким чином був створений механізм розробки та оновлення галузевих стандартів вищої освіти за напрямами підготовки (спеціальностями), чинний і понині.

Творчий колектив навчально-методичного кабінету з вищої освіти при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, що активно функціонував у 70–80-х роках ХХ ст. при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, випустив ряд методичних матеріалів з проблем вищої школи, де висвітлювалися шляхи удосконалення різних компонент радянських стандартів змісту освіти, а саме: методика оновлення змісту освіти на основі досягнень науково-технічного процесу, вдосконалення навчальних планів і програм відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик, впровадження навчально-методичних комплексів спеціальностей і дисциплін тощо [552].

Відтак набутий попередній досвід використаний вітчизняними дидактами під час розроблення державних стандартів вищої освіти в незалежній Україні, що були зумовлені динамічними змінами вимог до змісту та організаційних форм процесу навчання,

необхідністю державного впливу на якість підготовки фахівців різних ОКР. На думку В.Г. Кременя «приведення у відповідність до міжнародних вимог освітніх рівнів кваліфікацій, ступеневість освіти та розробка стандартів наближає вітчизняну освіту до освітнянських систем найбільш розвинених країн, є вагомим кроком входження української освіти в європейський та світовий простір» [478].

Як свідчить зарубіжний досвід, більшість країн світу ще з середини 1980-х років спрямували зусилля у напрямку стандартизації освіти, однак наукові основи цього процесу не розроблені дотепер [815]. Крім загальних позицій щодо стандартизації змісту та уніфікації контролю за якістю, в кожній країні ці проблеми розглядаються по-різному. Так, розробники останньої версії стандартів вищої освіти в Україні (2013 р.) трактують стандарти як сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засоби діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання [14].

Зупинимось на стислій характеристиці основних етапів проходження процесів стандартизації в Україні та основних нормативних документів, що їх регламентують. Робота зі створення нормативної бази вищої освіти для функціонування в нових соціально-економічних умовах розпочалася в нашій державі з прийняття державної національної програми «Освіта XXI століття» [2] та акту про диверсифікацію освіти в Україні [37].

На початку 90-х років XX ст. активно діючими в той час науково-методичними комісіями (НМК) за професійним спрямуванням були розроблені проекти ОПП вищої освіти для ОКР «бакалавр» [125]. Програма вміщувала загальні вимоги до випускників з вищою освітою цього рівня, а також вимоги до знань та вмінь з дисциплін відповідних циклів: загальних, гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних і професійно орієнтованих. Структура освітньо-професійної програми вперше була представлена такими циклами навчальних дисциплін: нормативних, вибіркових, самостійного вибору ВНЗ, вільного вибору студентом.

Нормативна частина змісту освіти відображалася у формі переліку обов'язкових дисциплін з зазначенням загальної кількості годин та форми кінцевого контролю з навчальної дисципліни і стислою анотацією певного курсу. Державна атестація передбачалася у формі складання іспитів. Крім цього, професійно-орієнтовані дисципліни за переліком програм були диференційовані за конкретними спеціальностями. Тоді, розробники проектів ОПП, а

саме для напряму 0918 «Легка промисловість», який об'єднував згідно з переліком [25] сім технологічних спеціальностей з принципово відмінними процедурами, умовами, об'єктами та продуктами діяльності, вперше стикнулися зі складностями утворення базових бакалавратів [461]. І таких напрямів, як з'ясувалося пізніше, існувало немало. На цьому етапі робота НМК над стандартами була призупинена, а освітньо-професійні програми для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» і «магістр» так і не вийшли у світ.

На нашу думку, основні ускладнення в роботі виникли саме під час спроби розмежування видів професійної діяльності таких ОКР – «молодший спеціаліст-бакалавр»; «бакалавр-спеціаліст», які так і не вдалося подолати у зв'язку з недостатньо розробленою на той час нормативною базою і невизначеністю окремих освітніх і відповідних їм освітньо-кваліфікаційних рівнів. Суттєвою детермінантою стала негативна реакція на ОПП академічної громадськості навчальних закладів, які на той час не були ознайомлені з концепцією стандартизації освіти і залучені до створення програм нового типу, і, як наслідок – не готові до сприйняття ідеї стандартизації і розуміння її нагальності.

Період з 1994 по 1998 роки пройшов в Україні як час надання законодавчого статусу державним стандартам. Згідно з прийнятим у той час законом (ст. 15) [47] державні стандарти освіти встановлювали вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки фахівців в Україні, а відтак становились конституційно-законодавчою нормою в країні. Однак для успішного реформування освіти цього було недостатньо, а тому розробки та впровадження потребував пакет документів державної компоненти освітніх стандартів – державні класифікатори, переліки напрямів підготовки (спеціальностей) тощо [3, 4, 26, 37, 88, 125, 299].

Пропагування ідеї стандартизації освіти у освітянському середовищі, зокрема, серед керівного складу вищих навчальних закладів, відбувалося шляхом проведення всеукраїнських нарад ректорів, професорів та викладачів ВНЗ – під час конференцій, семінарів і зустрічей з представниками Міністерства освіти та Інституту змісту і методів навчання. У цей час з'явилися «пілотні» проекти кваліфікаційних характеристик та ОПП різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, в яких були здійснені спроби визначити умови використання фахівців ОКР «бакалавр» в галузях промисловості та науковій діяльності, сформулювати кваліфікаційні вимоги до них, окреслити основні види та задачі їх професійної діяльності, відок-

ремити їх посади, а також розмежувати суміжні рівні, насамперед, молодшого спеціаліста і бакалавра [464, с. 95]. Вперше було розроблено проект ОПП підготовки магістра на прикладі спеціальності 8.000005 «Педагогіка вищої школи» напряму специфічних категорій підготовки [22].

Згідно з наказом Міністерства освіти України № 285 [125] на базі провідних ВНЗ почали формуватися творчі групи досвідчених працівників, які сприйняли концепцію та підтримали створення державних стандартів освіти. Більшість з майже 5 тис. залучених до розробки складових галузевих стандартів вищої освіти сумлінно виконували складну працю з їх створення [664]. Нормативно-методичною основою під час роботи над ДСВО стали рекомендації розробки ОКХ, ОПП і засобів діагностики якості вищої освіти випускників ВНЗ, розроблені провідними фахівцями Інституту змісту та методів навчання (І.Є. Булах, В.Л. Петренко, Л.О. Котоловець, Д.Б. Панасевич) [209, 419, 665, 666]. Можна сказати, що наприкінці 1997 р. процес розробки стандартів вищої освіти почав проходити організовано і контролюватися відповідними державними органами. Однак прикро констатувати, що запланований рубіж введення в дію ДСВО України 1 вересня 1997 р. було прострочено.

Щодо встановленої в Україні структури ДСВО, то вона являла собою ієрархічну сукупність взаємопов'язаних компонент, які встановлювали вимоги до змісту, обсягу і рівня вищої освіти на трьох рівнях: держави, галузі і ВНЗ [88]. Враховуючи попередній досвід розробки кваліфікаційних характеристик фахівців з усіх спеціальностей, який мав місце в СРСР у 1980-х роках і, звичайно, з метою усунення певних недоліків, а саме, декларативності, неконструктивності, нездатності бути основою щодо діагностики кваліфікаційних вимог до фахівця, розробники концепції стандартів вищої освіти розширили функції та зміст кваліфікаційної характеристики, надавши цьому нормативному документу нову назву – «Освітньо-кваліфікаційна характеристика» (ОКХ).

На відміну від проектів державних стандартів освіти, що створювалися у попередні роки, нормативні методичні положення рекомендували розглядати ОКХ як документ, що встановлює лише галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника ВНЗ з певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей і якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування [666].

Функції встановлення нормативної частини змісту навчання та рекомендований перелік навчальних дисциплін підготовки фахівців, а також форм державної атестації і нормативного терміну навчання згідно з [419] відходили до іншої складової – Освітньо-професійної програми. Структура та зміст ОПП підготовки фахівця теж зазнали суттєвих змін порівняно з попередніми версіями. Особливою відмінністю нового варіанту ОПП була запропонована методика формування рекомендованого переліку нормативних дисциплін, що складався не з традиційного набору навчальних предметів, а з блоків змістових модулів, згрупованих з частково упорядкованого набору (масиву) знань, потрібних в кінцевому результаті для формування професійних умінь фахівця. Змістовний модуль в ОПП – це система навчальних елементів, що поєднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту.

Групування набору (масиву) знань, необхідних для формування системи професійних умінь, наведених в ОКХ фахівця у змістовні модулі здійснювалося на підставі загальних ознак, які характерні для структур професійної та соціальної діяльності фахівця. Слід наголосити, що в українських стандартах вищої освіти для визначення та оптимізації змісту навчання та професійної підготовки використана технологія, що ґрунтується на принципах суб'єктно – діяльнісного підходу [563].

Третю складову галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти склали засоби діагностики якості вищої освіти випускника вищого навчального закладу. Згідно з [209] засоби діагностики якості вищої освіти (ЗД) – стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання ступеню досягнення особами, які навчаються у ВНЗ, цілей (змісту) вищої освіти.

В період з 1998 по 2001 роки переважна більшість робочих груп завершила розробку галузевих компонент державних стандартів вищої освіти в Україні, а саме ОКХ і ОПП із спеціальностей і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Відсутність вітчизняної практики використання тестів у галузі освіти, складність процесу їх конструювання та перевірки вплинули на уповільнення темпів розробки третьої складової ДСВО – засобів діагностики.

Зрозуміло, що якість розроблених стандартів із різних спеціальностей була нерівнозначна. В процесі розробки проектів на підставі пропозицій, що надходили в Міністерство освіти від робочих груп та провідних ВНЗ України, була вдосконалена структура стандартів та методика їх розробки [125]. З позицій сьогодення ство-

рений комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти без перебільшення можна вважати найціннішим здобутком окресленого історичного періоду розвитку вищої освіти в Україні.

Не менш важливим, на нашу думку, виявився етап стандартизації 2001–2008 років, коли відбувалося усталення державних стандартів вищої освіти та їх поширення в освітянській практиці для процедур державного контролю якості вищої освіти, зокрема, акредитації напрямів підготовки (спеціальностей), атестації випускників ВНЗ [427, 464, 456, 463]. Важливо відмітити, що при цьому відбувалося формування погляду на якість вищої освіти як її відповідності певній нормі, стандарту; а процес стандартизації розглядався як процес становлення нормативів, що забезпечують якість освіти. Отже, можна вважати, що саме в цей період намітився шлях переходу від прямого бюрократичного контролю вищої освіти до механізмів державного нагляду [668], в основу якого покладені освітні стандарти. Водночас лунають пропозиції оновлення освітніх стандартів на основі європейських принципів [298, 577].

У зв'язку з цим, особливої ваги набувала третя складова вітчизняних ГСВО – засоби діагностики, оскільки вони застосовувалися при встановленні відповідності визначених під час атестації випускників ВНЗ показників якості вищої освіти показникам, що визначені у державному стандарті вищої освіти.

В рамках домінуючої на той час знанієвої парадигми змісту вищої освіти [258] актуальною сприймалася пропозиція розробників ЗД щодо застосування в засобах діагностики тестових технологій як об'єктивного інструмента вимірювання знань і умінь випускників. Розроблення тестів, згідно з документом [209], починалася з компонування проекту тесту – тестового матеріалу, що передбачало визначення заданого в ОКХ уміння, рівень сформованості якого треба встановити. Далі на базі ОПП визначалися знання, на підставі яких сформовано це уміння. На підставі аналізу змісту модулів формувалася інформаційна база вищої освіти та професійної підготовки студентів у вигляді системи навчальних елементів. Відповідно до кожного навчального елемента розроблялися одне або декілька тестових завдань, форма яких повинна була найбільш адекватно відповідати групі навчальних елементів, до якої цей навчальний елемент віднесено, та потрібному рівню його сформованості. Таким чином, ЗД якості вищої освіти використовувалися при визначенні відповідності досягнутого особою, яка навчається у

ВНЗ за певною освітньо-професійною програмою підготовки, рівня сформованості умінь рівню, що визначений в ОКХ.

Однак вже у 2008 р. у відповідь на поширення компетентісного підходу робоча група МОН України запропонувала нову методику розробки складових галузевих стандартів вищої освіти [124]. У передмові методики розробники обґрунтовували нагальну потребу створення галузевих стандартів нового покоління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти та реагуванням на указ президента України від 4 липня 2005 р. № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (п. 7) [117].

З позицій сьогодення слід визнати, що методика розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти попри її позиціонування як принципово нової, такою не виявилася. Більше того, частина експертів в галузі освіти схиляється до думки, що запропонована методика зберегла недоліки базової версії – громіздкість, трудомісткість розробки тощо, і ще поповнилася новими – методологічною нечіткістю трактування основних понять «компетенція» і «компетентість», а відтак і відсутністю інструментарію вимірювання результатів навчання [206]. До речі, взята за основу вітчизняна концепція стандартів вищої освіти російськими дослідниками успішно реалізована у трьох поколіннях стандартів [464]. Уваги заслуговує методологія розробки інструментарію для вимірювання результатів навчання студентів у термінах компетенцій.

Отже, підсумовуючи цей період стандартизації вищої освіти, слід відзначити позитивні аспекти – спробу використання нової парадигми представлення результатів навчання випускників ВНЗ через набір необхідних для професійної діяльності компетенцій, негативні – відсутність засобів діагностики як складової ДСВО та розроблених процедур вимірювання компетентності майбутнього фахівця. Визначені причини обумовлювали формальний статус освітнього стандарту в педагогічній практиці, коли «де юре» він мав бути розроблений для кожного напряму підготовки (спеціальності) як одна з обов'язкових умов їх ліцензування та акредитації, «де факто» не пристосований для практичного використання на інституційному рівні. Швидше виключенням є приклад впродовж тривалого часу успішного застосування тестів як засобу об'єктивного контролю ступеня досягнень кінцевих цілей ОПП випускників медичних ВНЗ [210].

Як спробу виправлення охарактеризованого стану речей у сфері стандартизації освіти можна вважати видання останньої (третьої) версії методичних рекомендацій з розроблення складових галузевих стандартів ВО на компетентнісній основі (2013 р.) [14]. Структура галузевого стандарту вищої освіти залишилася без змін, засоби діагностики розширені за рахунок такої форми державної атестації, як комплексні державні іспити, під час яких крім тестових технологій використовуються комплексні ситуаційні задачі та завдання з професійних дисциплін. Важливо, що в документі державна атестація випускників ВНЗ тлумачиться як процес діагностики якості їх підготовки.

Появі згаданого документа передувала кропітка робота щодо залучення до розробки освітніх стандартів вищої освіти роботодавців, так званих «соціальних партнерів», що мало сприяти зближенню освітньої сфери з вимогами сфери праці. Представляють інтерес наукові розвідки у сфері стандартизації вищої освіти дослідника С.В. Мельника, роботи якого присвячені методичним аспектам розробки стандартів, в т.ч. професійних за компетентнісним підходом [547–549, 708]. В рамках пілотного проекту, реалізованого Науково-дослідним інститутом соціально-трудових відносин, створені професійні стандарти для декількох напрямів підготовки, зокрема, чорної металургії, журналістики тощо.

Слід усвідомлювати, що еволюційний перехід до професійних стандартів, які розробляються безпосередньо у сфері праці, став можливим завдяки підготовчому періоду формування нормативно-правової бази: затвердженню Національної рамки кваліфікацій [56], прийняттю низки законів України («Про соціальний діалог в Україні», «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення», «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів»), роботі над проектом «Стратегія розвитку національної системи кваліфікацій (НСК) на період до 2020 року» [95] та створенням галузевих рамок кваліфікацій.

Відтак професійні стандарти, які визначатимуть вимоги до змісту й умов праці, компетенцій майбутнього фахівця, можуть стати реальним механізмом забезпечення якості професійної підготовки фахівців; ланкою, що поєднує вимоги сфери праці з освітніми програмами ВНЗ.

Не можна оминати увагою перспективи, що відкриваються в галузі стандартизації у зв'язку з прийняттям нового закону про вищу освіту. Знаменно, що у третьому розділі закону встановлено дві групи стандартів: вищої освіти та освітньої діяльності. Стандарти освітньої діяльності, які вперше прописані на законодавчому рівні, можна вважати стандартами забезпечення якості вищої освіти, що використовуються у багатьох європейських системах вищої освіти [762]. Відтак, прослідковується подальший розвиток стандартизації у вищій освіті, очевидно, він відбуватиметься в рамках створення систем внутрішнього забезпечення якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

Отже, виконаний ретроспективний аналіз процесів стандартизації дозволяє висловити деякі причини їх уповільненого проходження в Україні. На наше глибоке переконання, однією з основних причин перешкоджання освітніх реформ, попри жорстку регулятивну політику держави, стала відсутність сильного і виваженого керівництва в галузі освіти в окреслений період. І, як наслідок, втрата швидкості і послідовності проведення процесів реформування освіти, розробки стандартів та порушення термінів прийняття і впровадження відповідних нормативних документів, проведення заходів. Відсутність комплексної державної програми розвитку освіти призвело до безсистемності та епізодичності проведення реформ, накопиченні проблем, що залишаються не вирішеними протягом багатьох років. Відчутна нестача довготривалих програм дослідження перспектив розвитку освіти, зокрема, проблем стандартизації з обов'язковим їх державним фінансуванням. Вирішення окреслених проблем дозволило б сформувати концептуально-методологічні основи для подальших стадій розвитку практики і теорії стандартизації, урахувати світові тенденції розвитку вищої освіти, обрати доцільну модель вищої освіти в Україні.

Слід усвідомлювати, що стандартизація освіти є еволюційним елементом і залежить, в першу чергу, від соціально-економічного устрою держави, парадигми і моделі освіти, а також світових процесів і тенденцій розвитку суспільства. Якщо порівнювати різні підходи до стандартизації, слід сказати, що кожен з них має свої переваги і відповідає цілям певних періодів розвитку суспільства і систем освіти. Очевидно одне: в процесі створення нової освітньої парадигми або модернізації тієї системи, що залишилася у спадок, безумовно, потрібно знати передісторію явища.

При цьому інтеграція в європейську систему вищої освіти повинна проводитися за умов збереження і розвитку усіх кращих національних традицій вищої школи.

На основі історіографічного огляду проблем підготовки фахівців наприкінці XIX–XXI ст. в Україні проведена реконструкція генези процесу моніторингу в вищій школі та виділені етапи становлення моніторингу якості вітчизняної вищої освіти: перший (кінець XIX – початок XX ст.) – етап інституційної розбудови вищої школи та епізодичного використання прототипів елементів моніторингу, другий (1919–1950 рр.) – етап розбудови радянської системи централізовано-бюрократичного управління вищою освітою і формування контрольно-оцінного компоненту структури навчального процесу в ВНЗ, третій (1950–1991 рр.) – етап усталення жорсткої системи управління вищою освітою та створення радянського прототипу системи освітнього моніторингу, четвертий (1991 р. – наш час) – етап демократизації вітчизняної вищої освіти, орієнтування її на стандарти європейського освітнього середовища щодо забезпечення та моніторингу якості вищої освіти.

Особливістю першого етапу є той факт, що наприкінці XIX – початку XX ст. вітчизняна вища освіта не була самостійною, виокремленою від усталених поглядів російської та польської освітянської еліти. Проведений аналіз свідчить, що у цей період відбувалося активне інституційне та концептуальне оформлення вищої школи; формування і розвиток контрольно-регульовального та оцінно-результативного компонентів структури навчального процесу в ВНЗ. Моніторингу в освіті, у його сучасному розумінні, наприкінці XIX – початку XX ст. практично не існувало; окремий інструментарій моніторингу (кількісні показники щорічних звітів ВНЗ органам управління, анкетування, експертне оцінювання у формі інспектування навчальної діяльності закладів) використовувався на міністерському та окружному (регіональному) рівнях епізодично. Виявлені фрагменти окремих процедур збору даних академічної успішності студентів, їх аналіз, прийняття адміністрацією ВНЗ управлінських рішень щодо коригування навчального процесу, зокрема, формування і удосконалення системи поточного та підсумкового контролю, дозволяють стверджувати про зародження інституційного моніторингу одночасно з появою вітчизняних ВНЗ, що спи-

рався на базовий принцип функціонування закладів вищої освіти – автономність та академічні свободи.

Другий етап становлення моніторингу в вітчизняній вищій школі тривав з 1919 до 1950 років. Особливістю цього етапу є надмірна ідеологізація вищої освіти та жорстка радянська система централізовано-бюрократичного управління вищою освітою, набуття вищою освітою професійного характеру. Складні соціально-економічні умови, низький рівень знань абітурієнтів, використання необґрунтованих форм навчання та постійний пошук моделі контрольно-оцінної компоненти структури навчального процесу в ВНЗ обумовили незадовільний рівень якості вищої освіти. До негативних тенденцій цього періоду можна віднести втрату автономії та більшості академічних свобод ВНЗ; до позитивних – формування ієрархічної системи рівнів управління у ВНЗ – викладацький, кафедральний, деканату, ректорату. Відтак акцент контролю якості вищої освіти з внутрішнього рівня ВНЗ перемістився на державний з одночасним домінуванням статистичного виду моніторингу. В умовах недосконалого жорсткого централізованого планування та відсутності налагодженої системи збору інформації щодо реального стану функціонування педагогічної системи ВНЗ керівними органами постійно приймалися помилкові рішення, що призводило до диспропорцій у системі вищої освіти.

Наступний етап становлення моніторингу якості вищої освіти припадає на період 1950–1991 років. Особливістю цього етапу є декларування якості навчання завдання вищої освіти та орієнтування її на потреби масового індустріального виробництва. Саме тоді відбувся подальший розвиток жорсткої системи управління вищою освітою, усталення радянської системи збору інформації у вищій освіті як прототипу освітнього моніторингу. На основі аналізу динаміки підходів до трактування якості вищої освіти, що відбувся під впливом розвитку та поширення теорії якості (квалітології), в рамках встановленого періоду нами виокремлено два цикли: перший (50–60 роки ХХ ст.) – якість вищої освіти трактується як відповідність специфікації (типовим навчальним планам, встановленим вищими органами управління освітою показникам) і контролюється державою; другий (70–90 роки ХХ ст.) – знаменується усвідомленням нагальної потреби перспективного планування результатів вищої освіти у відповідь на зростання темпів науково-технічного прогресу, а відтак усталенням системи збору інформації у вищій освіті. Охарактеризовані складові радянського прототипу

моніторингу якості вищої освіти, який являв собою громіздку ієрархічну систему збору інформації про стан освітньої системи на таких рівнях: ВНЗ, профільного міністерства, союзної республіки, СРСР. Встановлено, що на інституційному рівні модель моніторингу базувалася, в основному, на зборі результатів різноманітних видів педагогічного контролю, переважно підсумкового. Крім цього відстежувалися окремі елементи дидактичної системи ВНЗ та показники її діяльності (якість проведення лекцій, відвідування занять студентами, організація практик та дипломного проектування тощо). З'ясовано, що для звітності перед вищими керівними органами освіти ВНЗ на основі результатів підсумкового семестрового контролю широко використовували практику обчислювання відносних показників навчальних досягнень студентів: абсолютну успішність (%) і якісний показник успішності (%). Доведено, що негативні наслідки панування так званої «процентоманії» в освіті призводили до викривлення інформації про реальний стан якості вищої освіти і, як наслідок, неефективності прийняття управлінських рішень на усіх організаційних рівнях управління вищою освітою.

Відтак, ні розвиток системи збору інформації щодо якості вищої освіти, ні поширення комплексних систем управління якістю вищої освіти на інституційному рівні та удосконалення контрольно-оцінного компоненту структури навчального процесу ВНЗ не змогли забезпечити у повній мірі суспільство та економіку країни необхідною якістю підготовки фахівців.

Четвертий етап становлення моніторингу якості вищої освіти, початок якого припадає на 1991-й р., збігається з початком розбудови вітчизняної системи вищої освіти в умовах незалежності, триває й донині. Він характеризується прийняттям низки програмних документів щодо розвитку освіти в нових соціально-економічних умовах, орієнтацією на системи вищої освіти європейських розвинених країн, активним впровадженням процесу стандартизації вищої освіти тощо. На основі аналізу структури ДСВО в рамках виокремленого етапу нами визначені такі цикли: перший (1991–2001 рр.) – розробка нормативно-правової бази стандартизації; напрацювання структури ДСВО як ієрархічної структури на таких рівнях: держави, галузі, ВНЗ; розробка змісту окремих компонентів; створення ДСВО першого покоління за переважною більшістю напрямів підготовки (спеціальностей); другий (2001–2008 рр.) – усталення державних стандартів вищої освіти та їх поширення в освітянській практиці для процедур державного контролю якості

вищої освіти, зокрема, акредитації; третій (2008–2014 рр.) – запровадження компетентнісного підходу до розробки складових ГСВО, розробка освітніх стандартів вищої освіти другого покоління, четвертий (з 2014 р.) – в рамках нового Закону України «Про вищу освіту» гармонізація вітчизняних освітніх стандартів (стандарти вищої освіти та стандарти освітньої діяльності) зі стандартами Європейської асоціації гарантії якості вищої освіти ENQA.

Встановлено, що використання освітніх стандартів на компетентнісній основі у процедурах державної атестації випускників ВНЗ дозволяє встановлювати рівень сформованості компетентності, проводити діагностику якості професійної підготовки майбутніх фахівців та сприяє гармонізації відносин сфер освіти і праці. Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» відкриває шлях розвитку стандартизації у напрямку створення стандартів забезпечення так званих «стандартів освітньої діяльності», які будуть реалізовуватися на інституційному рівні в системах внутрішнього забезпечення якості професійної підготовки фахівців.

Розділ 3

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У розділі викладені базові принципи моніторингу якості вищої освіти в європейських стандартах і рекомендаціях, динаміка розвитку питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти в рамках Болонського процесу, здійснено аналіз моделей та практики моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ країн Європи, Північної Америки, та СНД. Виокремлені три періоди впливу євроінтеграційних процесів на становлення моніторингу якості вітчизняної вищої освіти: підготовчий (1991–2003 рр.) – формування політики забезпечення якості вищої освіти як основного пріоритету ЄПВО; базовий (2004–2009 рр.) – підсилення відповідальності європейських ВНЗ за якість освіти та створення ними внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти на базі освітнього моніторингу; сучасний – (2010 р. – наш час) – удосконалення інструментарію, пов’язаного з внутрішньою системою забезпечення і моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні.

Проведений порівняльний аналіз стану освітнього моніторингу в системах вищої освіти країн СНД за критеріями: стан нормативно-правової бази; шляхи модернізації органів управління вищою освітою; механізми забезпечення якості вищої освіти на різних організаційних рівнях, в т. ч. на інституційному; функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти та структурних підрозділів ВНЗ, що його реалізують.

3.1. Загальноєвропейські підходи до моніторингу якості вищої освіти

Впродовж останніх десятиліть якість вищої освіти стала основною метою діяльності чисельних європейських інституцій. Так

у програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995 р.) якість освіти визначається як провідне гасло діяльності ООН у галузі освіти [727]. З урахуванням професіоналізації вищої освіти доречно згадати базовий документ процесу формування освітньої європейської спільноти – Лісабонську Конвенцію про визнання кваліфікацій вищої освіти (1997 р.). У ньому до складу ключових дефініцій віднесено «оцінювання ВНЗ та освітніх програм» як визначення якості освіти в певному ВНЗ або навчальній програмі» [934].

Ще у вересні 1998 р. Європейський Парламент та Рада Європи рекомендували налагодити європейське співробітництво у галузі забезпечення якості вищої освіти [674, с. 9]. А у Лісабонській Конвенції «Університети Європи після 2010 року: розмаїття при єдності цілей» (2007 р.) йдеться про те, що неперервне підвищення якості є основним завданням вищих навчальних закладів [988].

Оскільки якість вищої освіти та її забезпечення є пріоритетами і для країн-учасниць Болонського процесу в справі розбудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), зазвичай, її розглядають як провідну умову встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівнянності та привабливості [961–963, 976, 983, 984, 991].

Слід наголосити, що пильна увага до питань якості освіти пояснюється переходом наприкінці ХХ ст. більшості національних освітніх систем Європи до методології проектування освіти, орієнтованої на результати навчання та їх моніторинг. На цей процес вплинула низка об'єктивних причин: по-перше, поступове відсторонення держави від активного втручання і регулювання сфери вищої освіти у багатьох країнах Європи; по-друге, впродовж останнього десятиліття у більшості європейських освітніх систем очевидним став відхід від контролю «входів» до моніторингу і контролю «виходів» (результатів навчання). Деякі з перерахованих фактів пов'язані з політичним розвитком європейських країн, а саме: пануванням неолібералізму, що супроводжується автономією ВНЗ, конкуренцією, дерегуляцією, підсиленням громадського контролю за освітянською діяльністю. Загалом, дерегуляція та інституціональна автономія, з одного боку, і забезпечення якості, відповідальність та відстеження результатів, з іншого, доповнюють один одного [297].

Завдяки пануванню компетентнісного підходу в вищій освіті очевидним стає факт переміщення уваги з самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів) на профе-

сійну й особистісну підготовленість і, в першу чергу, працевлаштування випускників як критерію результату навчання [977]. Відтак нова структура кваліфікацій з її акцентом на результати навчання студентів (L. O. – Learning Outcomes) має впливати на існуючі механізми управління вищою освітою, в тому числі на забезпечення та моніторинг її якості [925, с. 32].

У всіх міжнародних документах забезпечення якості вищої освіти трактується як система, що формує механізми для забезпечення моніторингу, оцінювання і підтримки і / або покращення якості діяльності ВНЗ і / або програм навчання [195]. З метою поліпшення якості вищої освіти з урахуванням національних умов та європейських вимірів і міжнародних вимог, Рада ЄС рекомендує країнам-членам встановлювати прозоре оцінювання якості та систем забезпечення якості у сфері вищої освіти на принципах:

- автономії та незалежності органів, що відповідають за оцінювання і контроль якості;
- поєднання внутрішнього (самоаналіз) та зовнішнього (експертне оцінювання) оцінювання;
- залучення усіх зацікавлених сторін (викладачів, адміністраторів, студентів, випускників, соціальних партнерів, професійні асоціації, іноземних експертів тощо);
- опублікування звітів про результати оцінювання [935].

Зазначимо, що на Празькій зустрічі міністри країн-учасниць Болонського процесу (2001 р.) визнали необхідність встановлення загальних норм у сфері забезпечення якості вищої освіти та розповсюдження кращого досвіду [991]. Згодом низка виявлених Радою ЄС характеристик систем забезпечення якості вищої освіти, що отримала назву «чотирьохступінчатої моделі», стала першою європейською нормою у цій галузі [977, с. 8–9].

Наступним кроком можна вважати визначення рівнів, на яких системи забезпечення якості вищої освіти мають створюватися: міжнародний, національний, інституційний. При цьому ключовими елементами національної системи забезпечення якості були проголошені [976] визначення відповідальності органів та навчальних закладів, що беруть участь у процесах;

- оцінювання програм закладів, що містить внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів і публікацію результатів;
- наявність систем акредитації, сертифікації або подібних процедур; міжнародна участь, співробітництво та створення спілок.

З розвитком ЄПВО спостерігається поступове переміщення акценту із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти на інституційний рівень [701].

Отже, розробка і впровадження університетських систем та процедур забезпечення якості вищої освіти стає фундаментальною умовою досягнення в кожному ВНЗ європейської якості освіти. Підтвердженням тому є заява міністрів освіти європейських країн у Берлінському комюніке (2003 р.), де йдеться про таке: «відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості» [976]. Отже, ми є свідками процесів делегування відповідальності за забезпечення якості в системах вищої освіти країн ЄПВО на інституційний рівень (рис. 3.1).

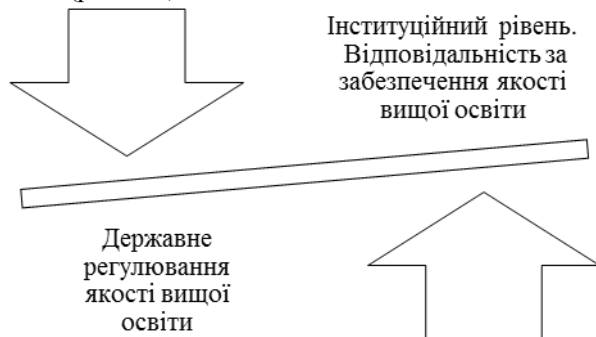


Рис. 3.1. Делегування відповідальності за забезпечення якості в системах вищої освіти країн ЄПВО на інституційний рівень

Подальшої динаміки питання забезпечення якості вищої освіти набуло з прийняттям Бергенською конференцією міністрів освіти в 2005 р. європейських стандартів і рекомендацій для забезпечення якості (ESG) вищої освіти [984]. На думку президента ENQA Ахіма Хопбаха, з самого початку і до сьогодні вони використовуються в якості загальних принципів європейської гарантії якості, що поширюються на всю територію ЄПВО з урахування диверсифікації цього сектора [858].

У цьому контексті не можна обійти увагою сукупність фундаментальних принципів, на яких базуються ESG, і про які йшлося у Берлінському комюніке, зокрема:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства загалом у високій якості вищої освіти;

- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;

- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань.

Відтак Європейські стандарти забезпечення якості у вищій освіті складаються з трьох частин:

- 1) внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;

- 2) зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;

- 3) забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Вони ґрунтуються на низці основних принципів внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО, а саме [798, с. 12–13]:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується;

- інтереси суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти мають бути захищені;

- потрібно розвивати і удосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів (фр. *benefice* – прибуток, користь) системи вищої освіти на Європейському просторі;

- мають існувати ефективні та надійні організаційні структури, в межах яких ці академічні програми здійснюються та підтримуються;

- важливими є прозорість та використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості;

- створення культури якості у вищих навчальних закладах має отримати всіляку підтримку;

- необхідно розробити процедури, за допомогою яких ВНЗ зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні і приватні інвестиції;

- забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне із процесами забезпечення якості задля підвищення ефективності роботи закладу;

- заклади освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівні;

– процеси, які застосовуються, не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення.

У контексті теми нашого дослідження детально зупинимось лише на характеристиці ESG щодо внутрішнього забезпечення якості на інституційному рівні, що формулюються у такому вигляді [798, с. 7]:

1. Політика закладу і процедури забезпечення якості. Навчальні заклади повинні визначити політику і пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їхніх навчальних програм та дипломів. Вони також мають відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети, навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також повинні передбачити участь студентів і інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів. Навчальні заклади повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і дипломів.

3. Оцінювання студентів. Передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур.

4. Забезпечення якості викладацького складу. Навчальні заклади повинні мати у своєму розпорядженні певні процедури і критерії, які б засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків. Ті, хто здійснюють зовнішню перевірку навчального закладу, мають про них знати і оцінити їх у кінцевому звіті про перевірку.

5. Навчальні ресурси та підтримка студентів. Навчальні заклади повинні гарантувати, що наявні ресурси, які забезпечують навчальний процес, є достатніми і відповідають змісту тих програм, які пропонує заклад.

6. Інформаційні системи. Навчальні заклади повинні гарантувати, що вони збирають, аналізують і використовують відповідну інформацію для ефективного управління своїми навчальними програмами та іншою діяльністю.

7. Публічність інформації. Навчальні заклади повинні регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену і об'єктивну інфор-

мацію – як кількісну, так і якісну – про навчальні програми і кваліфікації, котрі вони пропонують.

Стандарт «Затвердження, моніторинг та періодичний перегляд навчальних програм і дипломів» містить такі рекомендації: довіра до вищої освіти з боку студентів та інших зацікавлених сторін виникає та підтримується, скоріш за все, завдяки ефективній діяльності із забезпечення якості освіти, яка гарантує ретельність у розробці навчальних програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, забезпечуючи тим самим їхню актуальність та попит на них.

Передбачається, що забезпечення якості програм включатиме: розробку й публікацію чітко сформульованих очікуваних навчальних результатів; уважне ставлення до побудови освітньо-кваліфікаційної програми – переліку дисциплін та їхньої організації і змісту; особливі вимоги до різних форм навчання (наприклад, денної, вечірньої, заочної форм, дистанційного навчання, навчання за допомогою електронних ресурсів), а також до різних типів вищої освіти (наприклад, академічної, професійно-технічної, професійної); наявність відповідних навчальних ресурсів; формальні процедури затвердження програм органом, який не здійснює викладання за цією програмою; моніторинг успішності та досягнень студентів; регулярний періодичний перегляд програм (за участі також зовнішніх експертів); регулярне спілкування з працевлаштувачами, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями; участь студентів у діяльності із забезпечення якості [798, с. 15].

Цими ж стандартами встановлений мінімальний перелік освітніх показників, які мають збиратися в інформаційних системах ВНЗ: досягнення студентів та показники їхньої успішності; можливості випускників влаштуватися на роботу/результати працевлаштування; задоволення студентів навчальними програмами, які вони виконують; ефективність роботи викладачів; характер студентського контингенту; наявні навчальні ресурси та їх вартість; ключові показники діяльності навчального закладу [147, с. 17–18].

Наголосимо, що вже у Лондонському Комюніке (2007 р.) міністри освіти країн-учасниць Болонського процесу підтвердили курс на підсилення відповідальності ВНЗ за якість вищої освіти і необхідність розвитку ними внутрішніх систем забезпечення якості [962]. На Лювенській зустрічі (2009 р.) озвучені ініціативи створення інструментів прозорості ВНЗ в межах ЄПВО, які повинні бути пов'я-

зані з принципом забезпечення якості вищої освіти та базуватися на даних, що співставляються, і адекватних показниках для опису різних профілів ВНЗ та їх програм [983].

У доповіді про хід реалізації і застосування європейських стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в 47 країнах ЄПВО на Бухарестському саміті (2012 р.) [963] зазначено, що 35 % респондентів спеціально проведеного дослідження серед країн-учасниць Болонського процесу вважають ESG практичним інструментом для покращення внутрішньої якості вищої освіти [945]. В рамках прийнятої стратегії до 2020 року інструменти гарантії якості і прозорості вищої освіти будуть використовуватися учасниками Болонського процесу для сприяння мобільності студентів в межах ЄПВО [938]. Наступна зустріч міністрів вищої освіти запланована на травень 2015 року у Єревані. Вона буде присвячена прийняттю нової редакції ESG. Аналіз документів Болонського процесу щодо розвитку питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти (1999–2012 рр.) графічно представлений на рис. 3.2 [438].

Погоджуємося з думкою дослідників, які зазначають, що Болонський процес розвиває практику внутрішнього забезпечення якості, під час якого оцінюванню підлягають: викладання, навчальний процес, рідше – наукові дослідження. Тільки чверть європейських ВНЗ здійснює моніторинг інших складових діяльності навчальних закладів [584, с. 49–59].

У директивному документі Європейської асоціації університетів «Контроль якості у вищій освіті» визначені показники для управління і контролю якості ВНЗ: різні аспекти академічної діяльності, автономія закладу, цілі і засоби навчання, критерії відбору і прийому абітурієнтів, наявність об'єктивних процедур апеляції, якість навчальних програм, кількісні і якісні характеристики професорсько-викладацького складу, зворотній зв'язок зі студентами, перезарахування і накопичення навчальних кредитів, міждисциплінарність, навчання в рамках різних програм ВНЗ, інфраструктура і обладнання, наявність позабюджетних коштів, мотивація викладачів і дослідників, інвестування у будівництво і обладнання, систематичний аудит, зв'язок з ринком праці, міжнародна наукова конкурентоспроможність, механізм міжнародного контролю якості, участь у актуальних суспільних дискусіях і внесок у розвиток демократії, інноваційний потенціал в науковій, технічній та культурній сферах тощо [950].

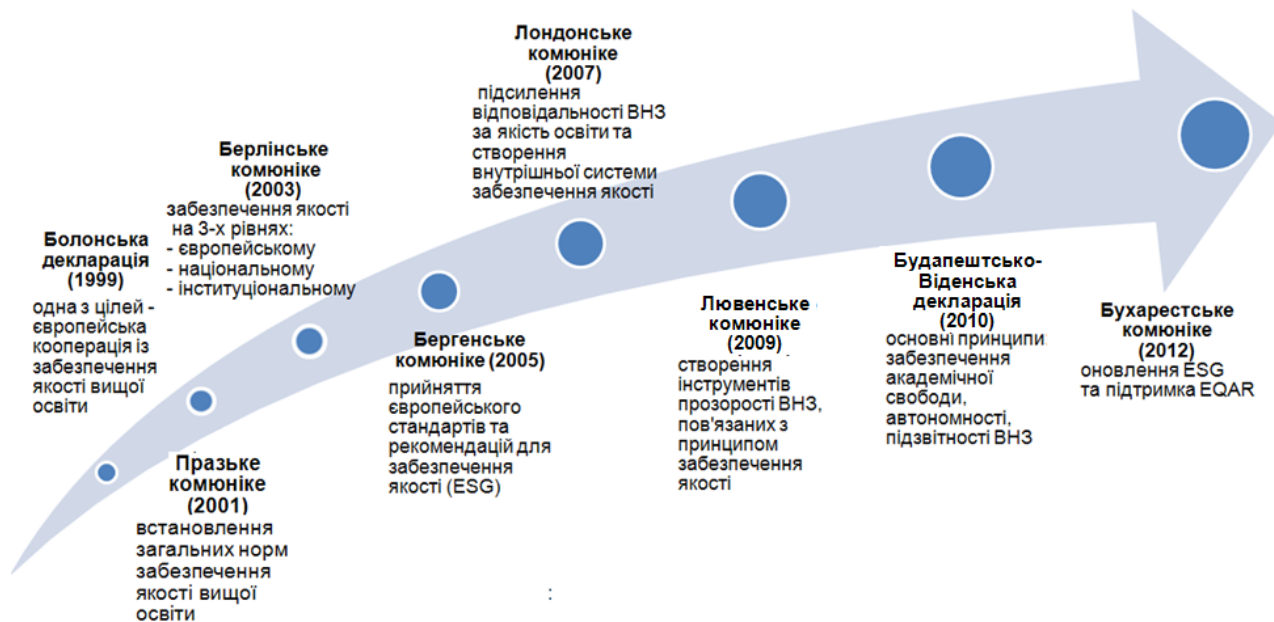


Рис. 3.2. Динаміка розвитку питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти в документах Болонського процесу (1999–2012 рр.)

Важливим результатом першого Європейського Форуму із забезпечення якості, організованого сумісно Асоціацією європейських університетів (EUA), Європейською асоціацією агенцій гарантії якості у вищій освіті (ENQA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) і Національною спілкою студентів Європи (ESIB) (Група E4) у 2006 р. є рішення щодо створення Європейської реєстру із забезпечення якості вищої освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) [946], повноправним урядовим членом якого у 2008 р. стала наша країна [96]. За рішенням Групи E4 європейські форуми, присвячені забезпеченню якості вищої освіти, проводилися щорічно [936, 944, 952, 996]. На останньому VIII, що відбувся у Гетебурзі у 2013 р., йшла мова про культуру якості вищої освіти у ВНЗ та удосконалення існуючих стандартів і рекомендацій забезпечення якості у вищій освіті [996].

Зазвичай, велику увагу міжнародні експерти приділяють виявленню чинників успіху злагодженого функціонування системи внутрішнього забезпечення якості, наприклад, у міжнародному проєкті EUA «Культура якості» (2006), серед провідних визначено такі, як стратегічне планування, відповідні організаційні структури з забезпечення якості, прихильність керівництва ВНЗ, залучення персоналу і студентів, зацікавлених сторін ззовні, добре організований збір даних та їх аналіз (моніторинг). На думку учасників проєкту позитивний ефект зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти можна досягти лише за умови спрямування їх «на майбутнє» [649, с. 26–27].

Неможливо переоцінити важливість створення формалізованих процедур гарантування якості вищої освіти. Поряд з тим, на думку учасників міжнародного проєкту Європейської асоціації університетів «Оцінювання якості для подальших змін у вищій освіті» («Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda»), існують сумніви, що бюрократизовані процедури оцінювання якості освіти позитивно впливають на креативний та інноваційний потенціал університетів. Відтак, як внутрішні, так і зовнішні процеси оцінювання якості освіти мають бути спрямовані на те, щоб допомогти навчальним закладами рухатись до певних стратегічних цілей і в разі необхідності, змінювати їх [656]. Аналогічні занепокоєння щодо загроз розвитку креативності в процесах забезпечення якості і акредитації висловлені авторами публікації [936, с. 494–502].

У zakresах нашого дослідження не можемо обійти увагою позицію Асоціації європейських університетів ВНЗ. Зокрема, пред-

ставники асоціації, ВНЗ 29 країн ЄПВО під час опитування висловили своє ставлення до зовнішнього контролю якості вищої освіти як до бюрократичного тягара (Reichert & Tauch, 2005) [926, с. 56].

При формуванні систем внутрішнього забезпечення якості також виникає ризик надбюрократизації [649, с. 26]. Відповіддю на нові виклики реформування систем забезпечення і моніторингу якості вищої освіти країн ЄПВО можна назвати усунення неправдивості, скорочення бюрократичних процедур та спрощення процесів, запровадження культури якості освіти у кожному вищому навчальному закладі [925, с. 63; 936; 944; 952; 953; 971, с. 21; 992]. Загалом у європейських системах оцінювання якості панує тенденція зміщення акцентів з контролю і моніторингу на розвиток, удосконалення та саморегулювання [370].

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що моніторинг в європейській вищій освіті є джерелом достовірної інформації і виступає обов'язковою ланкою системи забезпечення якості вищої освіти яка, в свою чергу, лежить в основі управління якістю ВНЗ. Відтак, інтерес викликає аналіз існуючих моделей якості, що активно використовуються в європейській практиці як для створення внутрішніх систем менеджменту, так і для проведення регулярного самооцінювання ВНЗ.

Університети Європи застосовують різні моделі якості вищої освіти. Серед них критерії Болдриджа (США), модель тотального менеджменту (Total Quality Management, TQM), модель на основі стандартів ISO, модель досконалості Європейського фонду менеджменту якості (EFQM), модель Європейської асоціації агентств гарантії якості у вищій освіті (ENQA), модель зрілості (Capability Maturity Model) (США), модель тотального догляду за якістю (Towards Total Quality Care) та інші моделі вузької спрямованості (модель шести сигм (Six Sigma), NBA Model, NAAC Model, ICAR Model, DEC Model) [532; 582; 964, с. 47–61]. Проаналізуємо найбільш поширені з них.

Модель управління якістю, заснована на принципах тотального менеджменту якості (TQM), а саме, орієнтування на споживача, лідерство керівництва, залучення працівників, процесний підхід, системний підхід до менеджменту, постійне покращення діяльності, прийняття рішень на основі фактів, взаємовигідні стосунки з постачальниками. Використання моделі TQM націлене на стабільне зростання усіх показників діяльності ВНЗ через неперервне зростання якості [532]. З незначними змінами ці принципи покладені в основу стандартів ISO.

Модель якості на основі стандартів ISO підпорядковується головним принципам TQM [799]. Стандарт передбачає чотири групи процесів, пов'язаних з системою менеджменту якості: управлінської діяльності керівництва; забезпечення ресурсами; життєвого циклу продукції; вимірювання, аналізу і покращення [959]. Остання група процесів містить обов'язковий елемент – моніторинг [964, с. 44]. Відтак, для впровадження і демонстрування встановленого процесу «вимірювання, аналізу і покращення» організація повинна створити власну систему моніторингу якості. Отже, формально стандарт ISO 9001:2008 в частині моніторингу діяльності організації не висуває певних вимог крім однієї, що така система повинна бути.

Досі існує хибна думка, що модель якості на основі стандартів ISO є найбільш популярною у європейській освіті. Так, ще у 1998 р. зарубіжні науковці стверджували, що вартість процедури сертифікації таких моделей є досить високою, крім цього виникають складності з експлуатацією систем [964, с. 46], спричинені переобтяженням її документуванням усіх процедур.

Інша модель – Європейського фонду з менеджменту якості (EFQM), також базується на філософії тотального менеджменту TQM, адаптована для сфери освіти центром Sheffield Hallam University (Великобританія) і отримала назву моделі ділової досконалості. В її основі покладена схема оцінювання досягнутих результатів на основі дев'яти критеріїв, скомпонованих у дві групи: можливості (лідерство, політика і стратегія, персонал, партнерство і ресурси, процеси) та результати (задоволення споживачів, задоволення персоналу, вплив на суспільство, ключові результати діяльності) [265, с. 48–53]. В рамках наведеної схеми сім з дев'яти критеріїв моделі базуються на результатах внутрішнього моніторингу якості вищої освіти.

У доповнення до сказаного, слід згадати і про різноманітні моделі оцінювання систем менеджменту якості вищої освіти у ВНЗ, які покладені в основу різноманітних нагород та премій і, безумовно, впливають на культуру освітнього менеджменту європейських університетів [347, 537]. Найбільш відомою у цьому напрямку на європейському освітньому просторі є модель зрілості процесів освітнього закладу Європейської асоціації агенцій гарантії якості у вищій освіті (ENQA) [135, 880]. Важливо, що ця модель узгоджена з європейськими стандартами та рекомендаціями ESG і базується на моніторингу.

До переваг моделі ENQA відносять рамочний характер, значну ступінь свободи і адаптивності, можливість відображення специфіки ВНЗ тощо. При цьому основною метою моделі виступає удосконалення освітнього процесу в навчальному закладі, а її використання дозволяє вирішити ВНЗ поставлені цілі і місію з урахуванням обраної траєкторії освіти. Стандарти є надійною базою для розробки власних систем забезпечення якості, які у подальшому можуть переходити на вищий рівень зрілості [582].

У США використовують критерії Малкольма Болдріджа (Malcolm Baldrige) і присуджують однойменну премію в галузі освіти з 1987 р. [536; 914; 964, с. 42–43].

Узагальнимо викладені нами характеристики моделей якості вищої освіти, що поширені у європейській освітянській практиці, у вигляді таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз моделей якості вищої освіти,
що використовуються в європейських ВНЗ**

Характеристика моделі	
Методологія/ключові принципи	Компоненти
<i>Модель тотального менеджменту (Total Quality Management – TQM)</i>	
Принципи: орієнтування на споживача; лідерство керівництва, залучення працівників, процесний підхід, системний підхід до менеджменту, постійне покращення діяльності, прийняття рішень на основі фактів, взаємовигідні стосунки з постачальниками	П'ять складових системи: клієнт, постійне покращення, навчання і розвиток, командна робота, оцінювання
<i>Модель якості на основі стандартів ISO</i>	
Базується на філософії TQM; в основу першої версії покладено британський стандарт BS 5750	Чотири розділи, 21 елемент стандарту, в тому числі обов'язковий моніторинг
<i>Модель досконалості (Європейський фонд з менеджменту якості –EFQM)</i>	
Базується на філософії TQM	Дві групи показників: – можливості (лідерство, політика і стратегія, персонал, партнерство і ресурси, процеси); – результати (задоволення споживачів, задоволення персоналу, вплив на суспільство, ключові результати діяльності). Сім з дев'яти критеріїв моделі базуються на результатах моніторингу

Продовження таблиці 3.1

Характеристика моделі	
Методологія/ключові принципи	Компоненти
Модель зрілості процесів освітнього закладу Європейської асоціації агенцій гарантії якості у вищій освіті (ENQA)	
Узгоджена зі Стандартами та рекомендаціями ESG	Сім складових: політика і процедури гарантії якості; затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм; оцінювання студентів; забезпечення якості викладацького складу; матеріальне забезпечення навчального процесу і підтримка студентів; інформаційна система ВНЗ та інформування громадськості. Трирівнева шкала зрілості: визначеність, відтворюваність, здатність
Критерії М. Болдріджа (США)	
Базується на філософії якості; в 2000 р. Адаптована до галузі вищої освіти	Сім груп критеріїв: лідерство; стратегічне планування; орієнтація на споживача і ринок; вимірювання, аналіз і управління на основі знань; важливість людських ресурсів; оперативне управління; бізнес-результати

Аналогічні процеси відбуваються у галузі професійної освіти та навчання, де в рамках Копенгагенського процесу створена Загальна рамка забезпечення якості (CQAF), що складається з чотирьох елементів: модель, методологія, система моніторингу, інструменти вимірювання [949]. Індикатори моніторингу стосуються контексту, даних щодо вихідних умов, процесу і результатів, у тому числі застосування системи управління якістю, інвестицій у підготовку викладачів, затребуваності набутих умінь на ринку праці, коефіцієнта працевлаштування випускників тощо [639, с. 47–49].

На жаль, розроблені у межах проекту ЄС «Підвищення ефективності управління системою ПТО на регіональному рівні в Україні» внутрішні індикатори (розробка програм у галузі ПТО, добір учнів, результати/наслідки навчання, екзаменаційні та атестаційні процедури, добір педагогічних кадрів, управління людськими ресурсами, внутрішні зв'язки, умови навчання, обладнання та інструменти, внутрішнє самооцінювання), так і не були легалізовані належними управлінськими рішеннями [147, с. 36].

Не можемо оминати увагою досвід країн ОЕСД, які на підставі щорічних моніторингових освітньої статистики, прагнуть виробити політику в галузі освіти з урахуванням нових глобалізаційних викликів та швидкоплинних соціально-економічних умов. Зокрема, у доповіді «Погляд на освіту 2014: індикатори ОЕСР» усі 30 інтегрованих індикаторів представлені чотирма групами: ефективність освітніх установ; фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту; доступ до освіти, участь у освітньому процесі і перехід на вищі рівні; освітнє середовище і організація шкільної освіти. Примітно, що за останні три роки, спектр індикаторів постійно змінюється [940–942], у тому числі поповнюється за рахунок нових, що характеризують склад педагогів, керівного персоналу в освіті, шляхи доступу до середньої та вищої освіти [940], відмінності приватних та державних навчальних закладів, траєкторії здобуття професії педагога (школи, університету) [942]. У перспективі Україна планує ухвалити національні індикатори якості освіти та національні індикатори ефективності освіти (2015 р.) і увійти в Education at a Glance (2017 р.) [10].

А поки що, на жаль, у сфері забезпечення та моніторингу якості вищої освіти, Україна відстає від загальноєвропейського рівня [471]. Свідченням такого стану є дані інвентаризації виконання країнами-учасницями вимог Болонського процесу: в 2007 р. Україна отримала за індикаторами забезпечення якості освіти оцінку 3,5 за п'ятибальною шкалою на тлі загальної оцінки країн-учасниць за цим показником – 4,1 [923]; у 2009 р. оцінка зменшилася до 3,3 балів. При цьому у Національному звіті про впровадження положень Болонського процесу (2009 р.) досягнення щодо внутрішнього забезпечення, моніторингу та періодичного огляду програм і заохочень, описів своїх програм МОН України оцінило стримано – «небагато» [594].

У звіті Європейської Комісії за 2012 р. (The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report) наша держава отримала підсумкову оцінку 2,2 бали з п'яти можливих за впровадження Болонського процесу у вищій освіті, у тому числі за відсутність системи забезпечення якості вищої освіти [985]. Отже, впродовж останніх років динаміку процесів щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні можна характеризувати як таку, що не розвивається, а уповільнюється [886].

Серед причин існуючих нині проблем забезпечення якості вищої освіти в контексті входження України до Болонського про-

цесу дослідники виокремлюють: відсутність визначальної основоположної ролі органів державного управління, сучасної моделі управління якістю вищої освіти; непослідовну політику держави, в якій не віддзеркалені зростаючі вимоги роботодавців щодо необхідності змін у змісті вищої освіти; всезростаючі в умовах демократичних перетворень очікування студентів щодо спроможності ВНЗ задовольнити їх потреби, корпоративні інтереси викладацького середовища ін. [206, 889].

Окрім цього, освітні реформи не носять комплексний, ви-переджальний характер, відбуваються без змін концептуальних підходів до процесів управління та систем забезпечення і моніторингу якості вищої освіти, і скоріше нагадують трансформування, пристосування старої системи до функціонування в нових соціально-економічних умовах, запізнілі напівзаходи на нові глобалізаційні та євроінтеграційні виклики. Порівняльний аналіз підходів до формування вітчизняної та європейської моделей забезпечення та моніторингу якості вищої освіти наведено в таблиці 3.2 [438, с. 215].

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз підходів до формування вітчизняної та європейської моделей забезпечення та моніторингу якості вищої освіти

Вітчизняна модель забезпечення та моніторингу якості вищої освіти	Європейська модель забезпечення та моніторингу якості вищої освіти
1	2
<i>Модель управління вищою освітою</i>	
Державна	Громадсько-державна
<i>Зовнішня система забезпечення якості вищої освіти</i>	
<i>Мета</i>	
Контроль якості вищої освіти відповідно до державних вимог та освітніх стандартів. Надання дозволу на провадження освітньої діяльності ВНЗ	Оцінювання якості вищої освіти відповідно до європейських стандартів та рекомендацій та її постійне підвищення
<i>Інструменти та процедури</i>	
Державні ліцензування та акредитація напрямів (спеціальностей) і ВНЗ в цілому	Незалежна акредитація освітніх програм, інституціональна перевірка ВНЗ
<i>Інституційні органи</i>	
Державні установи (МОН України, Державна інспекція навчальних закладів)	Незалежні агенції, професійні асоціації
<i>Система цінностей</i>	
Дотримання державних вимог, покарання за їх порушення	Інституціональна автономія, академічні свободи і соціальна справедливість

Продовження таблиці 3.2

1	2
<i>Зорієнтованість системи</i>	
Вимоги держави	Вимоги роботодавців, студентів
<i>Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти</i>	
<i>Мета</i>	
Контроль якості вищої освіти та інформування керівництва ВНЗ і вищі інстанції; підготовка до зовнішнього контролю	Мотивація підвищення якості вищої освіти у ВНЗ
<i>Процедури та процеси</i>	
Самоаналіз, підготовка до зовнішнього оцінювання, контроль	Моніторинг, аудити, самооцінювання
<i>Система показників якості вищої освіти</i>	
Застаріла, формальна	Гнучка, спрямована на постійний розвиток системи
<i>Участь у процесах споживачів освітніх послуг</i>	
Формальна участь роботодавці через систему ДЕК	Залучення бенефіціарів (студентів, батьків, роботодавців)

На жаль, не вплинув на розвиток процесів забезпечення якості вищої освіти такий державно-управлінський ресурс, як створення системи національних ВНЗ, не сформувалася система правового і економічного стимулювання розвитку університетів [886]. Учасники засідання Громадської гуманітарної ради 26 серпня 2010 р. констатували факт, що жодна з освітніх реформ у минулі роки не була реалізована в повному обсязі, у результаті чого накопичилася низка проблем, які необхідно невідкладно вирішувати [706]. Відповідями освітньої системи на життєві виклики стали різні моделі змін, на жаль, й імітація змін [10].

Повсякчас науковці, менеджери освіти пропонують різні алгоритми урегулювання питань якості освіти в державі з урахуванням входження її в ЄПВО, зокрема, сформувані і реалізувати системну науково обґрунтовану реформаторську політику у сфері вищої освіти, створити ефективну систему зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості вищої освіти [364]; розробити нормативно-правове забезпечення [368, 685, 913] прийняти Національну концепцію забезпечення якості вищої освіти як складову Національної доктрини розвитку освіти в Україні [888]; розробити сучасну модель управління якістю вищої освіти; запровадити систему забезпечення якості вищої освіти відповідно до стандартів і рекомендацій ESG та створити незалежні агенції із забезпечення якості [96, 857, 913]; приєднатися національним незалежним, рівноправним аген-

ціям із забезпечення якості до EQAR [96, 159]; запровадити національну рамку кваліфікацій як компонент забезпечення якості освіти в країні [254, 505, 506]; запровадити компетентнісний підхід для підвищення ефективності навчання, викладання та оцінювання на основі НРК і ЄКТС [364]; здійснювати управління якістю освіти прийняттям управлінських рішень на основі результатів освітнього моніторингу [152]; з використанням інформаційних технологій [217]; розробити нормативну базу моніторингу якості освіти [12] та ін.

Слід усвідомити, що в країні є необхідність заміни традиційної системи контролю та оцінювання на систему забезпечення якості вищої освіти з певними заходами: створенням законодавчої бази, інституційних структур, запровадженням управлінських технологій моніторингу якості освіти. Євроінтеграційні чинники детермінації на процес формування вітчизняної системи забезпечення та моніторингу якості вищої освіти наведені на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Чинники детермінації на процес формування системи забезпечення та моніторингу якості вищої освіти

Прийняття нового закону про вищу освіту та введення поняття «забезпечення якості вищої освіти» у законодавче поле, надає перспективи подальшого реформування системи вищої освіти.

Слід зауважити, що використання міжнародних документів в освітянському просторі різних країн призводить до проблеми несумісності термінології вихідної та перекладних мов, зокрема, в галузі менеджменту якості освіти. Так у звіті робочої групи ENQA «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher» [979] наголошено, що словосполучення «quality assurance» використовується як загальний термін у галузі вищої освіти, однак його визначення не наведене, лише зазначено, що він містить такі процеси, як оцінювання якості, акредитація та аудит [798]. Практика складання глосарію «для цілей» конкретного документа є досить поширеною в європейському освітньому полі, що призводить до термінологічної багатозначності термінів [595, с. 4].

За даними сайту ENQA існує 12 різних перекладів тексту ESG у доповнення до англійського першоджерела [925, с. 17]. Так, при перекладі з англійської на українську мову термін «quality assurance» перекладається як «забезпечення якості» [798], на російську – «гарантія якості» [305]. І цьому є логічне пояснення, оскільки англійський іменник «assurance» походить від дієслова «assure», що перекладається як гарантувати, забезпечувати.

Отже, такою особливістю перекладів можна було б знехтувати, якби у російському термінологічному словнику не з'явилось визначення «гарантії якості в освіті» як усіх видів скоординованої діяльності з керівництва та управління освітнім закладом стосовно якості, що підлягають декомпозиції на планування якості, управління якістю, забезпечення якості, покращення якості, оцінювання якості. Таке трактування поняття спирається на текст міжнародного стандарту ІСО 8402 і фактично дублює визначення дефініції «загальне керівництво якістю» в ньому [354].

При цьому, під забезпеченням якості російські науковці розуміють діяльність, націлену на створення впевненості, що вигоди до якості будуть виконані [473, с. 3]. Відтак зміст, що вкладається авторами російського словника в термін «забезпечення якості» значно звужений. В тексті вищезгаданого стандарту термін «забезпечувати» використовується у сенсі гарантувати або робити достовірним, а «переконувати» означає переконатися самому або переконати інших [354].

Отже, російський варіант перекладу терміна «quality assurance» можна розцінювати як вилучення з обігу терміна «обеспечение качества», довгий час вживаного [196, с. 6], та перехід до наближеного за змістом європейського контексту терміна «гарантія качества», як такого, що акцентує увагу на необхідності переконання

усіх зацікавлених сторін у якості кінцевого продукту і базується на стандартах серії ISO. На жаль, забезпечення якості не дає повних гарантій того, що кінцевий продукт буде якісним, на відміну від гарантії якості, де присутня повна впевненість в якості кінцевого продукту.

Таким чином, аналіз змісту європейських документів та стандартів дозволив нам виявити динаміку підходів до процесу забезпечення якості вищої освіти як наріжного в рамках Болонського процесу. По-перше, встановлено, що у країнах ЄПВО в умовах неоліберального підходу відповідальність за забезпечення якості вищої освіти поступово делегується на інституційний рівень і вона стає компетенцією ВНЗ. Більше того, кожен з них повинен впроваджувати не тільки ефективні внутрішні процедури підтримки та постійного покращення якості вищої освіти, але й формувати університетську культуру якості. Невід'ємним механізмом внутрішнього забезпечення якості вищої освіти виступає освітній моніторинг, який забезпечує менеджерів освіти необхідною інформацією для прийняття ними оптимальних управлінських рішень та здійснення стратегічного планування діяльності ВНЗ.

В той же час Україна, як країна-учасник Болонського процесу, значно поступається у вирішенні питань забезпечення якості. Виявлена нагальна необхідність заміни традиційної вітчизняної системи контролю та оцінювання вищої освіти на систему забезпечення і моніторингу її якості. При цьому встановлена низка відмінностей у вітчизняних та європейських підходах до процесів, пов'язаних з якістю освіти. Перш за все, слід наголосити, що в європейській практиці процедура акредитації, як визнання права на провадження освітньої діяльності, зазвичай, відокремлюється від оцінювання, як процедури встановлення відповідності якості навчальних програм, діяльності ВНЗ певним стандартам та критеріям. Право проведення зовнішньої акредитації у вищій європейській освіті, зазвичай, передано незалежним агенціям.

Другою суттєвою відмінністю є реальна автономія європейських університетів, яка крім свобод передбачає повну відповідальність ВНЗ за якість освітніх послуг. Гарантію якості вищої освіти в Європі пов'язують з наявністю у ВНЗ внутрішніх систем забезпечення і моніторингу, які забезпечують оптимізацію діяльності закладу, прозорість процесів, випереджальне задоволення запитів споживачів зовнішніх (ринок праці, суспільство) і внутрішніх (студенти, персонал), вихід на якісно новий рівень викладання, підвищення конкурентоздатності ВНЗ, а отже і його рейтингу. Саме на

інституційному рівні відбуваються формування стратегії, політики і цілей в галузі якості вищої освіти; планування і постійне покращення діяльності навчального закладу; управління ресурсами, основними і допоміжними процесами і процедурами; моніторинг і контроль параметрів, характеристик освітніх процесів та аналіз їх результатів. Однак, слід усвідомлювати, що використання європейського досвіду без урахування реалій існуючої вітчизняної освітньої практики та усіх невирішених накопичених за останні роки проблем у сфері освіти, є хибним. Саме перегляд усієї системи взаємовідносин між державою, ВНЗ та ринком праці, громадськими інститутами може дати позитивні результати за умов збереження національних особливостей нашої освіти.

Розроблені Європейською асоціацією агентств гарантії якості у вищій освіті, стандарти і рекомендації для гарантії забезпечення якості вищої освіти націлені на знаходження належного балансу між створенням та розвитком внутрішньої культури дотримання якості, з одного боку, і тією роллю, яку можуть відігравати процедури зовнішнього забезпечення якості, з іншого [798]. При цьому забезпечення якості має бути невід'ємною частиною внутрішнього управління навчальних закладів професійної освіти [701]. Відтак, потрібні системи внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ, який безпосередньо продукує освітні послуги і надає їх споживачам – студентам.

Отже, зближення правових механізмів і процедур забезпечення якості вищої освіти держав-учасниць Болонського процесу, в т.ч. України, дозволить досягти високий ступінь прозорості, порівнянності, довіри та визнання нашої освіти на європейському освітньому просторі. Тільки чітке законодавче оформлення цих підходів та інститутів дозволить зробити їх дієвими.

3.2. Сучасні моделі моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах країн Європи та США

Слід наголосити, що до 80-х років минулого століття в європейських університетах попри декларування проблеми якості як центральної, не розроблялися спеціальні механізми або інструменти її забезпечення – ні на рівні ВНЗ, ні на рівні держави. Управління якістю було частиною неформальних механізмів академічної

спільноти, що саморегулювалися, не пов'язувалися із зовнішнім оцінюванням і не були предметом спеціальної відповідальності університетів [297, с. 7].

Впродовж останніх 15–20 років у багатьох європейських країнах сформувалися національні системи забезпечення якості освіти, що базуються на власних підходах і традиціях до оцінювання якості. Відтак в Європі, за словами Йозефа Гріфолла, технічного директора з інституційної та програмної акредитації Агенції гарантії якості університетів Каталонії (Catalan University Quality Assurance Agency, AQU), члена правління ENQA, відсутня єдина система інституціонального оцінювання діяльності освітніх установ [281].

Як зазначає Американський філософ освіти П. Монро, доцільно виокремлювати три логічно можливі варіанти системи (моделі) освіти, що відповідають панівним типам політичних, соціальних та економічних устроїв:

1) модель континентальних європейських країн (Німеччина, Франція, Італія, Росія), у якій центральна роль у регулюванні, фінансуванні і здійсненні моніторингу відведена державі;

2) модель Великобританії з мінімальним втручанням уряду в освітній процес;

3) модель США, в якій функція управління освітою передана іншим, неурядовим формам самоорганізації суспільства і реалізується на рівні штатів, місцевого самоуправління та приватної ініціативи [575].

У дослідженні для порівняння обрані системи забезпечення і моніторингу якості вищої освіти трьох країн – Великобританії, Фінляндії, США, кожна з яких базується на одній з виокремлених моделей. Основними критеріями вибору країн для компаративного аналізу предмета дослідження стали (рис. 3.4):

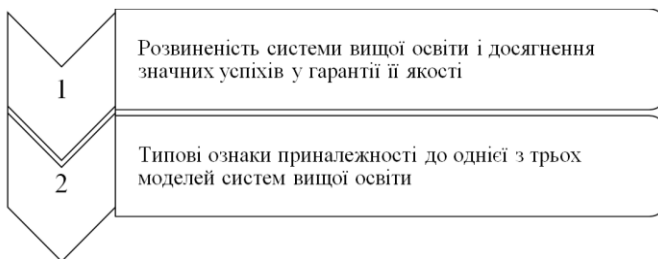


Рис. 3.4. Основні критерії вибору країн для корпоративного аналізу систем забезпечення і моніторингу якості вищої освіти

Мета аналітичного матеріалу полягає в отриманні відповідей на актуальні питання для реформування вітчизняної вищої освіти: зарубіжний досвід не може бути зразком, а лише слугуватиме інформацією для аналізу та допомоги у прийнятті оптимальних рішень, уникненні власних ризиків та помилок. Дослідження полягало у традиційному аналізі літератури, пошуку Internet-джерел, а також узагальненні досвіду участі автора у міжнародних освітніх проєктах та конференціях і семінарах з питань забезпечення і моніторингу якості вищої освіти.

Першою розглянемо історично сформовану в Європі «британську» модель якості освіти, яка базується на внутрішньому самооцінюванні академічною спільнотою [369]. У сучасній Великобританії ця модель гармонійно доповнюється континентальною, заснованою на зовнішньому оцінюванні ВНЗ з погляду його відповідальності перед суспільством і державою [189], та частково американською [745]. Усі рішення, що визначають перспективу розвитку галузі освіти, незважаючи на те, яка політична сила перебуває при владі, приймаються парламентом або урядом Великобританії.

Вивченню окремих аспектів системи забезпечення та моніторингу якості вищої освіти Великобританії присвячені роботи вітчизняних (Н. Бідюк, С. Біліченко, М. Кісіль, П. Кряжев, А. Неженцева, Г. Поберезьська, К. Стеценко, Л. Тупичак) та зарубіжних (D. Westerheijden, П. Уільямс, Н. Аксьонова, О. Ворожейкина, О. Гривенная, М. Ларіонова, В. Мінаєв, Г. Муравйова, О. Олейникова, О. Покладок, Ю. Похолков, Д. Саприкін, Н. Селезньова Л. Тарасюк) [143, 239, 276, 613, 634, 750, 831, 971, 994] науковців.

Великобританія – країна-співзасновниця Болонського процесу та ініціатор створення ESG, у якій в 1985 році в одній із перших відбулося формальне оцінювання якості вищої освіти. При цьому, у політехнічному секторі система зовнішнього оцінювання існувала ще з кінця 60-х років [297, с. 16]. Створена в країні система гарантії якості ставить перед собою такі цілі: забезпечення дотримання ВНЗ академічних стандартів кваліфікацій; гарантування якості освітніх послуг; удосконалення можливостей студентів щодо отримання освітнього та професійного досвіду; забезпечення підзвітності ВНЗ щодо державних інвестувань; надання достовірної інформації про якість освіти і стандарти тим, хто бажає її отримати або її потребує [831]. До речі, саме у Великобританії поняття «моніторинг» вперше було використано стосовно отримання інформації про функціонування навчальних закладів [333, с. 124].

В країні створена багатоступенева система акредитації університетів і оцінювання їхніх освітніх програм за чільної ролі Агенції з гарантування якості у вищій освіті (Quality Assurance Agency (QAA) for Higher Education), заснованої у 1997 р. QAA – це незалежний недержавний орган, який є основним виразником оцінювальних підходів до якості вищої освіти в Об'єднаному Королівстві (при наявності певних процедурних відмінностей в Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі) [970, с. 3]. Агенція отримує фінансування за рахунок внесків окремих університетів та коледжів вищої освіти, в яких вона здійснює такий спосіб зовнішньої перевірки, як інституційні аудити. Аудити проводяться з періодичністю один раз на чотири–шість років і є необхідною умовою для отримання державного фінансування британськими ВНЗ [831].

Так званий інституційний аудит (Institutional audit) – це комплексна процедура оцінювання якості вищої освіти, запроваджена з 2003 р., під час якої не стільки досліджується і оцінюється робота закладу, скільки на засадах автономності ВНЗ визначається ефективність діючих у ньому внутрішніх процедур гарантії якості. Метод аудиту, на думку Дж. Хаакштад, є проявом підходу, орієнтованого скоріше на удосконалення [936, с. 20].

Особливу увагу аудитори звертають на результати внутрішніх експертиз, якість та стандарти дослідницьких програм післядипломної освіти, діяльність ВНЗ щодо їх удосконалення, а також ступінь залучення студентів у процеси гарантії якості та рівень розвитку в закладі інформаційних систем менеджменту якості. Під час аудиту вивчаються документи, надані ВНЗ (звіт про самоаналіз) та студентами; додаткова інформація попередніх експертиз, проведена галузевими професійними організаціями; аналізуються опубліковані ВНЗ дані щодо якості викладання у цьому навчальному закладі [831].

Процес інституційного аудиту характеризується чіткістю, прозорістю, логічністю, послідовністю, виваженістю та відповідальністю. За останні десятиліття в країні напрацьована система критеріїв оцінювання якості вищої освіти, основними з яких є якість лідерства управління; якість освітніх програм; середовище, тобто умови навчання; якість викладання і якість результатів освіти [202, с. 100–101].

За результатами аудиту виноситься один з трьох можливих вердиктів: «повна довіра», «обмежена довіра», «відсутність довіри» [389]. У випадку «обмеженої довіри» ВНЗ зобов'язаний розробити та реа-

лізувати план дій з удосконалення за умов моніторингу його реалізації з боку QAA. Крім експертних висновків у звіті аудитори зазначають своє бачення розвитку та реалізації інституційних стратегій для удосконалення якості освіти, ступінь довіри щодо точності та повноти інформації, що публікується ВНЗ про його академічні стандарти та якість. Публікація звіту є оповіщенням широкого кола громадськості про підсумки аудиторської перевірки і, у разі висловлення довіри, стає важливим активом вищого навчального закладу, що підвищує його статус та гарантує державне фінансування [831]. Звіти також використовуються для моніторингу якості навчання, встановлення «бенчмарків» (параметрів для порівняння) та розповсюдження позитивного досвіду [639, с. 74].

Тривалий час у країні в сфері вищої освіти існує традиція локальної освітньої політики, яка базується на принципах інституціональної автономії та дерегуляції [602]. Навчальні заклади є незалежними самоврядними корпораціями вищої освіти, які мають широке коло повноважень, наприклад щодо присвоєння ступенів та інших кваліфікацій [806]. Крім цього, самі ВНЗ, а не QAA, акредитують власні освітні програми [831]. Наприклад, The Open University (OU) в 1992 році створив структуру – Відкритий університет валідації послуг (OUVS) [965], яка займається акредитацією освітніх установ і валідацією (ратифікацією) освітніх програм, у тому числі за межами Великобританії. Вимогами OUVS для акредитації освітніх установ є такі [966]:

- створення відповідної освітньої середовища;
- незалежність у реалізації освітніх програм;
- ефективна організація академічної активності;
- ефективна система гарантій якості;
- наявність інтелектуальної власності; відкритість для зовнішніх рекомендацій;
- фінансова безпека.

При цьому OUVS виробляє різні види оцінок: діагностичну, визначальну щодо здатності і готовності до реалізації освітніх програм, а також виявляє можливі проблеми у навчанні (інтерв'ю, тести); формує, що вивчає елементи зворотного зв'язку як частини освітнього процесу (завдання, реферати, робочі зошити, семінари); підсумкову, що оцінює досягнення або недоліки щодо результатів навчального процесу (усні та письмові іспити, проекти).

Отже, акредитація, проведена OUVS, має на меті підтвердження таких позицій як:

- відповідність ресурсів організації (викладацький склад, матеріальна база, інформаційні можливості, фінанси) реалізованим освітнім програмам;
- відповідність процедур внутрішньої системи гарантій якості освітнім стандартам;
- дотримання прав студентів.

Показовими є характерні риси основних критеріїв OUVS [966]: відсутність кількісних показників; заохочення академічної та дослідницької активності викладачів у галузях, відповідних курсам, що викладаються ними; вимоги до системи гарантій якості освіти, включаючи систематичний моніторинг студентської академічної активності та її результатів з боку внутрішніх і зовнішніх експертів, у тому числі виробничих експертів.

На законодавчому рівні, як до речі донедавна і в Україні, для британських ВНЗ не закріплена вимога функціонування системи внутрішнього забезпечення та моніторингу якості освіти [297]. Принцип первинної відповідальності ВНЗ за забезпечення якості навчального та наукового процесів закладено у понятті автономності вищих навчальних закладів Великобританії та інших європейських країн [890]. Водночас заклади професійної освіти і навчання законодавчо зобов'язані мати такі системи, що функціонують у режимі самооцінювання [639, с. 77].

Донедавна усі внутрішні процедури забезпечення і моніторингу якості університетів Великобританії здійснювалися відповідно до «Кодексу практики забезпечення академічної якості і стандартів у вищій освіті», розроблений QAA [970]. Цей документ складається з десяти розділів: аспірантські дослідницькі програми; різні форми навчання (в т. ч. дистанційна); студенти з особливими потребами; зовнішнє екзамінування студентів; апеляції та скарги студентів; оцінювання студентів; структура програм, їх затвердження, моніторинг і перегляд; сприяння працевлаштуванню студентів; практики і стажування; прийом до ВНЗ, основними з яких є [928–931]. Він входив до збірки нормативних документів ВНЗ (рамки кваліфікацій вищої освіти Англії, Уельсу, Північної Ірландії і Шотландії; академічні стандарти з різних галузей знань, в яких описані очікувані результати засвоєння дисциплін, в тому числі уміння та рівень розвитку здібностей, компетенції; специфікація програм навчання) під назвою «Академічна інфраструктура» [970].

Починаючи з 2012–2013 н.р., на заміну «Академічної інфраструктури» QAA розробила новий документ «Кодекс якості вищої освіти», що складається з трьох частин [989]:

1. Частина А. Встановлення та підтримка граничних академічних стандартів.

2. Частина В. Забезпечення та покращення якості навчання.

3. Частина С. Надання інформації про вищу освіту.

У документі чітко розрізняються два ключові поняття: «академічні стандарти» (academic standards) та «академічна якість» (academic quality). Академічні стандарти – це заздалегідь встановлені, чітко визначені рівні результатів навчання, які повинен досягти студент для того, щоб отримати право на присвоєння йому певної кваліфікації. Академічна якість – спосіб опису ефективності того, що робиться або надається («освітні можливості») з метою забезпечення студентів максимальними можливостями для досягнення відповідності встановленим результатам навчання і стандартам академічних ступенів [831]. А «забезпечення якості» розглядається як набір процедур, призначених для нагляду за дотриманням академічних стандартів та створенням умов отримання студентами якісної освіти [990].

Показники, оцінювані у першій частині Кодексу, стосуються досягнутих результатів навчання студентів відносно встановлених академічних стандартів, містять національні рамки кваліфікацій вищої освіти тощо. Друга частина документа містить показники, що впливають на якість навчання студентів, а саме: структура програми навчання, процес викладання, навчальні ресурси, підтримка студентів та їх участь у процедурах забезпечення якості вищої освіти тощо. Третя складова присвячена висвітленню інформації про вищу освіту та доступ до неї усіх зацікавлених сторін [990]. На підставі Кодексу якості кожен ВНЗ розробляє власні стратегії та програми внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, наприклад [917, 972, 974].

Зокрема, за принципами та правилами розділу В8 «Моніторинг та перегляд програм» Кодексу якості будь-яка нова програма підготовки в університеті повинна пройти процедуру валідації до початку її викладання та затвердження у спеціальній Комісії, яка аналізує зміст, структуру, ресурсне забезпечення, необхідний час на засвоєння програми, затребуваність її ринком тощо. Результатом періодичних переглядів програм підготовки в університеті є рішення комісії про продовження реалізації програми впродовж наступних п'яти років або її скасування. До складу комісії з гарантування якості програм навчання обов'язково залучаються студенти [993].

В країні поширена практика використання підсумків щорічного національного опитування студентів випускних курсів ВНЗ щодо їх ставлення до програм підготовки та власних результатів засвоєння програм. Така інформація розміщується на web-сайті кожного університету, де також повідомляються інші статистичні дані, зокрема, про успіхи студентів та їх подальше працевлаштування. Крім цього у британських ВНЗ для оцінювання знань студентів на етапі семестрового підсумкового контролю, зазвичай, використовують зовнішніх екзаменаторів, звіти яких обговорюються у подальшому з представниками студентства для напрацювання стратегії покращення якості вищої освіти.

Сьогодні спостерігається значне зростання ролі студентів у житті вищої школи. У системі зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості освіти все значимішою стає роль студента-платника за надання освітніх послуг. Відбувається реальне залучення студентів до процесів зовнішньої оцінки якості. Агенція з гарантування якості у вищій освіті проводить спільні конференції з Національною спілкою студентів (National Union of Students), «студентські письмові подання» стають складовою частиною інституційних аудитів, а члени комісій обов'язково зустрічаються як з керівниками студентських спілок, так і з пересічними студентами, що навчаються на різних курсах та за різними програмами [389]. Свою оцінку навчальним курсам студенти висловлюють шляхом заповнення анкет та опитувальників, через «фокус-групи» або студентів-респондентів курсу [989].

Важливу роль у підвищенні якості викладання в університетах країни відіграє Академія вищої освіти, яка пропонує понад 200 програм і професійних курсів для постійного підвищення кваліфікації викладачів, організовує обмін інноваційним досвідом в освітньому середовищі

Університети Англії та Шотландії зобов'язані публікувати інформацію про стан програм навчання для зацікавлених сторін (студентів, роботодавців тощо) [970]. За даними звіту «The European Higher Education–2012» майже усі вищі навчальні заклади Великобританії публікують власні Стратегії постійного поліпшення якості та окремі з них – звіти про оцінювання якості освіти, в тому числі критичні та негативні [985, с. 68–69].

Невід'ємними складовими системи забезпечення якості професійної освіти та навчання у Великобританії є національні стандарти кваліфікації, що базуються на національних професійних стан-

дартах; національна рамка кваліфікацій, рівні якої описані у термінах залікових одиниць [639, с. 74–82]. У вищій освіті регулювання кваліфікацій ВНЗ здійснюють за допомогою спеціального документа «Академічна інфраструктура», який містить: рамки кваліфікацій вищої освіти Англії, Уельсу, Північної Ірландії і Шотландії; академічні стандарти з різних галузей знань, в яких описані очікувані результати засвоєння дисциплін, в тому числі уміння та рівень розвитку здібностей, компетенції; специфікація програм навчання [970].

Відтак, залежно від місії та необхідності вирішення поточних завдань, європейські ВНЗ обирають найбільш привабливі моделі менеджменту якості, однак усі вони зазвичай базуються на системі моніторингу, що дозволяє координувати та покращувати свою діяльність на шляху досягнення цілей. Порівняльний аналіз напрямів, що підлягають моніторингу в окремих британських ВНЗ наведено у таблиці 3.3 [462, с. 142].

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз напрямів, що підлягають моніторингу
в британських вищих навчальних закладах**

University of Glasgow (Шотландія)	University of Oxford (Англія)	Institute of Technology Sligo (Ірландія)
Подібні		
Звіти зовнішніх екзаменаторів		
Зворотній зв'язок зі студентами (результати опитування)		
Звіти інституціональних оглядів		
Схожі		
Робота комісії щодо змін у програмах і курсах навчання	Щорічні звіти огляду програм	Щорічні звіти про реалізацію програм Доповіді комісії експертів з оцінювання нових програм
Відмінні		
Зворотній зв'язок з персоналом	Робота програмних комітетів за галузями знань	Опитування роботодавців
Аналіз результатів навчальних досягнень студентів відносно шкали ЄКТС	Візити менеджерів зі зв'язків (деканів факультетів)	Опитування випускників

Крім згаданих, у британських ВНЗ зустрічаються та інші напрями моніторингу, зокрема, внутрішній огляд процесів навчання та викладання, модуль оцінювання, відповідність Шотландській

рамці кваліфікацій і кредитів, принципи Болонського процесу (ЄПВО), співробітництво і обміни, щорічний академічний моніторинг, розподіл ступенів [917]; щорічний аналіз успішності студентів з вивчення модулів та програм навчання [918, с. 32]; кількість апеляцій та скарг, чисельність відрахованих аспірантів [957, с. 13] тощо.

Попри відмінності у виборі напрямів процес моніторингу в усіх британських університетах носить циклічний характер і містить такі обов'язкові складові: огляд, перевірку, план і його виконання (рис. 3.5) [462, с. 143].

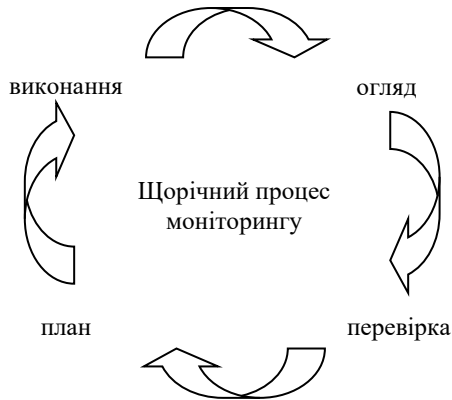
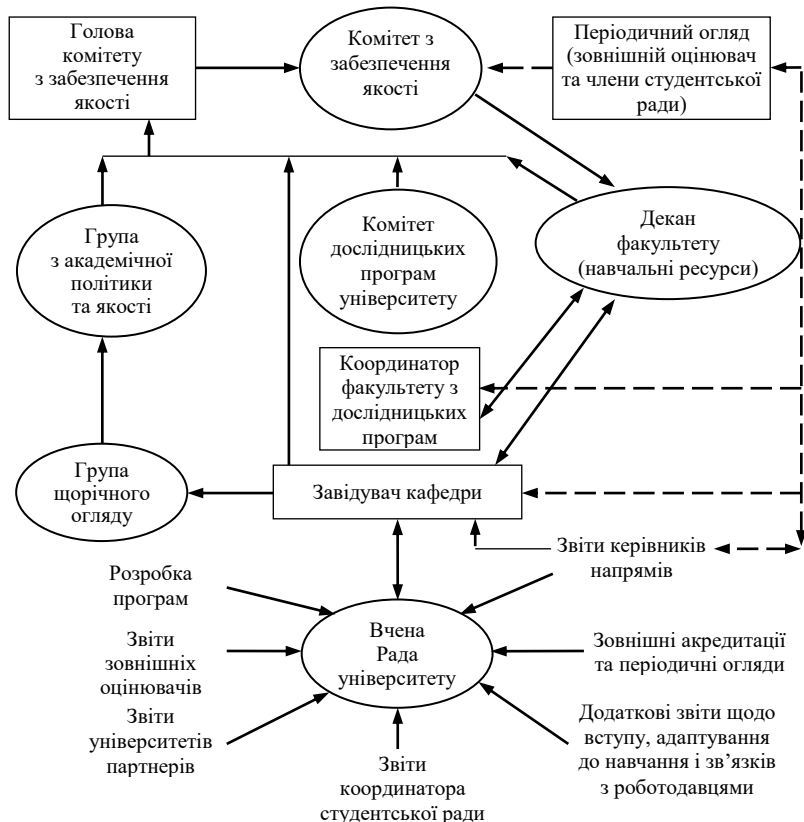


Рис. 3.5. Циклічна модель моніторингу в британських ВНЗ

При цьому річний звіт з моніторингу проходить певні стадії формування, затвердження і заслуховування на різних організаційних рівнях, і наостанок розміщується у вільному доступі на сайті університету. Звіт традиційно містить такі складові: фактичні дані, приклади кращого досвіду, рефлексія, перспективи покращення [933].

Обов'язковою складовою моделі моніторингу британських ВНЗ є щорічний огляд і оновлення освітніх програм. Схематичне представлення процесу моніторингу освітніх програм наведено на рис. 3.6.

Водночас важливо відзначити британський досвід розподілу функцій моніторингу між ВНЗ та державою. Зокрема, останні 20 років питаннями прогнозування попиту на ринку праці займається Інститут досліджень зайнятості (IER). Запроваджена ним модель моніторингу та прогнозування потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях вважається самою розвиненою серед існуючих [862, с. 75].



Примітка: - - - - періодичний огляд; ---- – щорічний моніторинг, ОП – освітня програма.

Рис. 3.6. Процес моніторингу освітніх програм в британських університетах

Для порівняння розглянемо систему забезпечення та моніторингу якості північної європейської країни – Фінляндії, що базується на континентальній моделі вищої освіти. За останні десятиліття ця північна європейська країна досягла надзвичайно високих результатів у сфері освіти, політика якої визначається урядом і парламентом. Крім законодавства, стратегія освіти прописана у різних документах та державному бюджеті. Міністерство освіти і культури відповідає за усю освіту, що фінансується за державний кошт, готує пропозиції до законопроектів в галузі освіти і видає необхідні постанови та розпорядження [639, с. 11].

Вивченню окремих аспектів системи забезпечення та моніторингу якості освіти у Фінляндії присвячені роботи вітчизняних (В. Бутова, Л. Волинець, Є. Демида, С. Калашнікова, О. Карпенко, Л. Ляшенко, С. Сисосва, О. Щербак) [211, 238, 369, 371, 514, 763, 898] та зарубіжних вчених: Hiltunen K, Kajaste M, Н. Власенко, О. Горбашко, О. Гривенная, Г. Муравйова, О. Олейникова, М. Ставрук та ін. [138, 143, 236, 265, 276, 297, 613, 639, 774, 796, 919, 951, 971].

За даними Європейського центру з розвитку професійної освіти CEDEFOP (фр. – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) вона знаходиться серед європейських країн, що мають ефективні механізми забезпечення якості освіти (Cedefop, Seyfried, 2007) [639, с. 33]. У Фінляндії система контролю якості освіти складається з трьох рівнів: 1) державне управління (Міністерство освіти і культури); 2) Фінська Рада з оцінювання вищої освіти FINHEEC як незалежна експертна організація, яка складається з представників ВНЗ, студентів и роботодавців; 3) внутрішні структури контролю якості ВНЗ [265].

На державному рівні з 1996 року функціонує комітет з контролю і якості вищої освіти, який є консультативним органом, що відповідає за створення, моніторинг, надання підтримки і оцінювання діяльності навчальних закладів, підготовки фахівців для роботи у внутрішніх системах забезпечення якості ВНЗ [774].

На регіональному рівні оцінюванням та моніторингом освітніх закладів займаються державні представництва, що передають інформацію міністерству, яке приймає рішення про фінансування державних освітніх закладів [639, с. 72].

Оцінювання та акредитація програм навчання ВНЗ національного університетського та неуніверситетського сектора здійснює Фінська рада з оцінювання вищої освіти FINHEEC (англ. Finnish Higher Education Evaluation Council) [986]. Крім цього FINHEEC проводить національні аудити відповідно до міжнародних вимог [265]. Особлива увага при цьому приділяється моніторингу та підвищенню якості шляхом поєднання внутрішнього та зовнішнього оцінювання, оцінювання досягнень і процесів удосконалення. Критерії акредитації відповідають моделі менеджменту якості EFQM [534], яка розглянута нами у п. 3.1.

Згідно з міжнародними дослідженнями Фінляндія відноситься до незначної кількості європейських країн, які систематично використовують чіткий набір індикаторів для забезпечення якості вищої та професійної освіти [639, с. 78–79].

У разі успішного проходження акредитації ВНЗ видається сертифікат, який відіграє важливу роль у залученні контингенту студентів, а також здійснюється державне фінансування освітньої діяльності закладу на встановлений термін. У 1997 р. створений Центр пріоритету вибору СоЕ у вищій освіті (Centre of Excellence selections in higher education), метою якого є підвищення і підтримка якості вищої освіти шляхом фінансового стимулювання, яке для окремого ВНЗ може сягати 300 000 € в рік [951].

Не зважаючи на важливу роль FINHEEC у забезпеченні якості вищої освіти Фінляндії, основна відповідальність за якість освіти покладається на ВНЗ [971, с. 21]. Більша автономія, що надається суб'єктам вищої освіти цієї країни, підвищує спільну відповідальність як навчальних закладів, так і профспілок та місцевих органів влади за зміст і реалізацію програм навчання, впровадження нових програм, а також за управління фінансами та якістю. Така модель визнана в Європі ефективною, до неї поступово переходять країни, яким вона не була властива донедавна. Модель дозволяє різко підвищити здатність системи освіти реагувати на зміни ринку праці без внесення поправок до законодавства, а також враховувати місцеві умови і різноманітні потреби різних галузей [639, с. 38].

Одне із самих важливих завдань фінських ВНЗ – підвищення якості навчання, для чого у закладах утворюються структури, які б дозволяли здійснювати збір відповідної достеменної і надійної інформації з метою прийняття учасниками навчального процесу необхідних рішень, направлених на удосконалення роботи і покращання результатів [514, с. 144]. Означені процеси можливі лише за умови активної участі студентів.

Залучення студентів до процедур внутрішнього забезпечення якості вищої освіти не обмежується заповненням анкет, а втілюється в активних формах зворотного зв'язку: зустрічах студентів з представниками адміністрації, діяльності студентів в союзах, комітетах, асоціаціях з предметних галузей, оцінюванні якості викладання навчальних дисциплін та програм навчання. В окремих фінських ВНЗ студенти проходять ознайомчий курс щодо покращення якості вищої освіти з метою усвідомлення своєї ролі у цьому процесі [546, с. 71–84].

Мотивацією студентів до участі у процесах покращення якості викладання у ВНЗ є щорічна премія «Ad Fontes», яку вручають на підставі рекомендацій студентських асоціацій та робочої групи викладачів [980]. Питанням якості викладання у вищій школі

присвячена і остання доповідь Групи реформування вищої освіти Європейській Комісії [954].

Показовим є підвищення відповідальності фінських ВНЗ за працевлаштування своїх випускників в рамках «третьої ролі» університетів. На сьогодні усі ВНЗ створили внутрішні служби зайнятості і розвивають контактну мережу з відділами кадрів провідних фінських корпорацій та державних організацій [138, с. 19]. Роботодавці через спеціально створений сайт JobBoard надають інформацію ВНЗ про чисельність студентів, які працюють у компанії та рівні їх підготовки [881, с. 281].

Практика використання моніторингу професійного успіху випускників у засвідченні ефективності роботи навчального закладу існує і в інших країнах. Попри використання різних моделей моніторингу основною інформацією збору залишається: стан працевлаштування випускників та їх задоволеність результатами навчання у закладі [757].

На завершення огляду існуючої європейської практики забезпечення та моніторингу якості вищої освіти окремо слід зупинитися на критеріях і показниках оцінювання якості. Донедавна кожна країна використовувала національну систему кількісних параметрів, таких як чисельність студентів на 10 тис. населення, доля ВВП, що виділяється на вищу освіту, співвідношення викладач/студенти, обсяг фінансування наукових досліджень, що здійснюються у ВНЗ тощо. З розширенням інтернаціоналізації вищої освіти більше значення надається тому, щоб європейські ВНЗ при оцінюванні якості враховували міжнародні критерії і показники, наприклад, що містяться у програмі OECD «Інституціональний менеджмент у вищій освіті» (Institutional Management in Higher Education – IMHE) [143, с. 33].

Одночас, в Європі набуває популярності міжнародне оцінювання якості вищої освіти. Основними принципами створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти в університетах, що функціонують в режимі самоврядування, з позиції зовнішнього оцінювання є [973]:

- регулярні перевірки рівня відповідності діяльності і змісту освітніх програм основним цілям і завданням університету;
- наявність відповідальної особи чи структури для проведення експертного оцінювання діяльності та планування розвитку університету;
- наявність розгалуженої та ефективної інформаційної системи для підтримки процедур самообстеження;

- регулярне самооцінювання діяльності (служб управління, програм) та експертне оцінювання для перевірки результатів самообстеження університету;

- своєчасна реакція на результати зовнішніх експертиз шляхом вдосконалення методів і структур управління, освітніх програм, перерозподілу матеріальних і фінансових ресурсів, введення в практику системи заохочень і санкцій.

На відміну від континентальних, американська система вищої освіти побудована на фундаменті вільної динамічної координації освітніх співтовариств. Управління освітою в США є децентралізованим, остаточною передачею функцій на рівень штатів відбулася у 1972 р.

У США сформувалася унікальна система забезпечення та моніторингу якості вищої освіти, вивченню окремих аспектів якої присвячені роботи вітчизняних (Н. Бідюк, С. Біліченко, О. Верхогляд, Л. Гриневич, І. Зварич, Т. Олендр, О. Романовська, О. Романовський, А. Сбруєва, О. Сиротіна, С. Шевченко, Б. Шуневич) [186, 189, 208, 228, 278, 279, 329, 640, 747, 760, 887, 896] та зарубіжних (Elaine EL-Khawas, Т. Бокова, Г. Бордовський, А. Галаган, О. Замулін, С. Иванов, О. Кананикіна, Т. Маркова, Н. Павлова, С. Писарева, С. Трапицин, Н. Шевченко та ін. [138, 143, 193, 202, 245, 328, 345, 365, 533, 658, 885, 943, 971] науковців.

Дослідження праць американських науковців свідчать про наявність стабільного інтересу державних інституцій, громадських організацій США до якості освіти, що трактується як важливий важіль впливу на життєвий добробут громадян, гарант стабільності й демократичності суспільства [329, с. 11]. Країна має вагомий здобутки у забезпеченні і моніторингу якості вищої освіти, які дозволяють їй зберігати беззаперечне лідерство за кількістю найкращих університетів світу.

Однак, перш, ніж буде дана стисла характеристика цій системі, слід наголосити на проблемі несумісності однойменних термінів в освітянському просторі України та зарубіжних країн. Зокрема, це стосується ототожнення термінів «моніторинг» (monitoring) та «контроль» (control) у системі освіти США, і використанні в контексті контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів термінів «assessment» (систематичний збір інформації для виявлення рівня навчальних досягнень студентів та обґрунтування рішень, які впливають на навчання; будь-який метод визначення рівня вирішення освітніх завдань) та «evaluation» (процес форму-

лювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами для вдосконалення навчальних програм або курсів) [208, 640].

Отже, моніторинг якості освіти характеризується американськими науковцями як стандартизоване спостереження за освітнім процесом, оцінювання та прогнозування його перспективного стану в полі функціонування освітніх інституцій, систем освіти [329].

У 1990-х роках в освітянських колах стала відома класифікація моделей моніторингу якості Дж.Д. Вілмса, яка побудована за критерієм підходу до оцінювання загальноосвітніх закладів. Автор виділяє такі різновиди моделей: «вхід–вихід», контролю відповідності нормам, вихідного контролю, контролю досягнень, модель з використанням даних про процес навчання, модель від «досягнутого», модель «вимірювання змін в досягненнях закладу» [230].

Наприкінці 90-х років ХХ ст. в США завершене формування моніторингу якості освіти як цілісної системи. Зараз відбувається її модернізація: збільшено кількість моніторингових обстежень на рівні країни й окремих штатів, удосконалено процес акредитації та рейтингування університетів, запроваджено принцип звітності. Кожен штат формує власну систему моніторингу якості освіти, яка є складовою більш глобального моніторингового дослідження СОЕ (The Condition of Education – Стан освіти), що охоплює всі види освіти від дошкільної до докторських програм і широкий спектр характеристик умов освіти (кадрове, фінансове, матеріальне, інформаційне забезпечення, доступ до Інтернету тощо). Результати СОЕ публікуються у вигляді звіту під назвою «Національний табель успішності» (Nation's Report Card) [278].

Запропонована Олендр Т.М. структура моніторингу якості освіти в університетах США містить чотири рівні (рис. 3.7) [640, с. 8].

На національному рівні в американській вищій освіті система моніторингу функціонує у вигляді розгалуженої мережі рейтингів ВНЗ. Вперше перелік 50 кращих американських університетів оприлюднив найбільший щотижневик U.S.News&Wold Report у 1983 р. У наш час інституціональні та спеціалізовані (за напрямками підготовки фахівців) рейтинги ВНЗ у США публікуються багатьма виданнями, однак рейтинг U.S.News&Wold Report залишається найбільш популярним [694].

Акредитація у США – це система контролю якості освіти, яка дозволяє врахувати інтереси всіх зацікавлених у розвитку освіти сторін і поєднує громадську та державну форми контролю [939, с. 1].

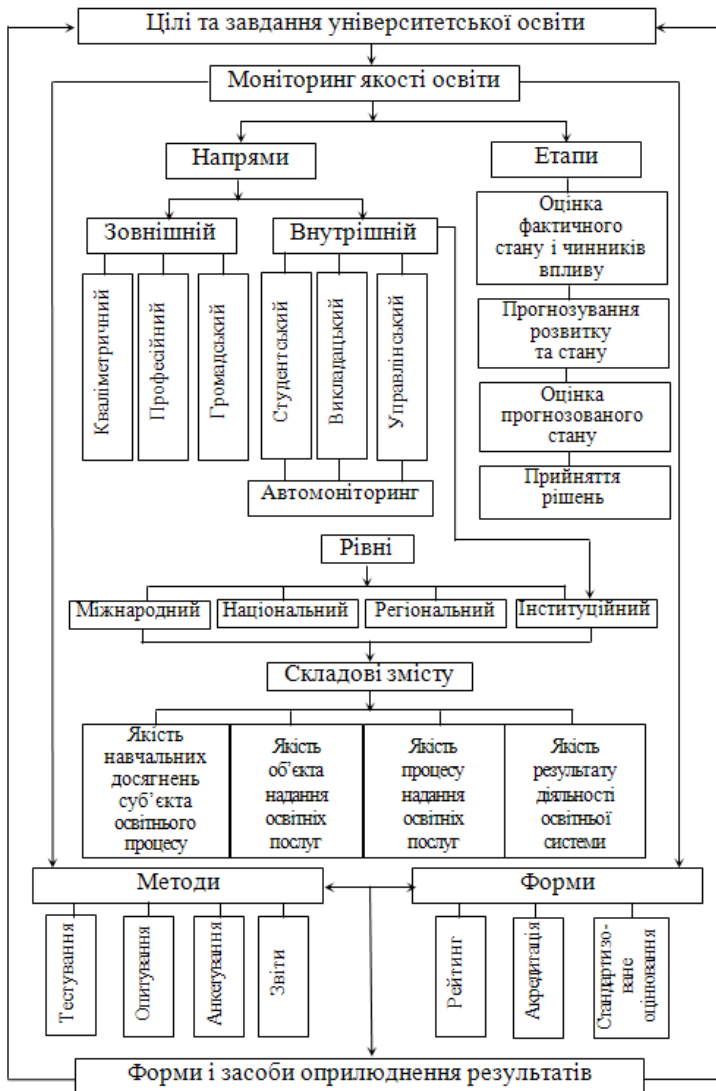


Рис. 3.7. Структура моніторингу якості освіти в університетах США

Для проведення акредитації на регіональному рівні функціонують незалежні агенції, головними цілями яких є такі: по-перше, забезпечення якості вищої освіти у різних контекстах: еко-

номічному, соціальному й культурному; по-друге, надання підтримки ВНЗ у застосуванні заходів поліпшення якості викладання й навчання; по-третє, стимулювання взаємного обміну інформацією з питань забезпечення якості вищої освіти [345, с. 95].

Інституціональна акредитація на регіональному рівні – це оцінювання діяльності ВНЗ у цілому як соціального інституту з обов'язковим повідомленням громадськості щодо якості підготовки фахівців у ВНЗ. І хоча кожна з шести регіональних агенцій розробляє власні критерії, загальноприйнятими є дев'ять: цілісність освітнього закладу; цілі, планування та ефективність; управління та адміністрація; освітні програми; професорсько-викладацький та службовий персонал; інформаційне забезпечення освітнього процесу; обслуговування студентів та створення умов для їх навчання; забезпечення матеріальними засобами, приміщеннями та обладнанням; фінансові засоби [939, с. 8]. Поєднання самоаналізу та експертизи зовнішніх акредитаційних агенцій дозволяє забезпечити баланс в оцінюванні якості освітнього процесу ВНЗ та гарантувати громадськості сумлінність роботи освітнього закладу.

Поряд з інституціональною акредитацією використовуються такі форми забезпечення якості вищої освіти як оцінювання освітніх програм і ранжирування. Зазначимо, що професійна акредитація освітніх програм відбувається шляхом періодичного самооцінювання, яку здійснюють професійні союзи, у поєднання з зовнішнім оцінюванням, яке реалізують професійні громадські організації медиків, інженерів, юристів та ін. [921].

Так, найбільш знаною та авторитетною організацією, яка акредитує освітні програми у сфері техніки та технологій, є Акредитаційна рада в галузі техніки та технологій (ABET) [920], яка об'єднує 28 професійних інженерних та технічних співтовариств. ABET акредитувала понад 1500 інженерних і 700 технологічних освітніх програм ВНЗ США. За межами Сполучених Штатів на основі «встановлених критеріїв розвитку» (substantial equivalence evaluation) рада оцінює відповідність програм закордонних ВНЗ американським аналогам. На сьогодні понад 70 програм університетів Німеччини, Нідерландів, Туреччини, Сінгапура, Мексики та інших країн визнані ABET [916].

Основними вимогами до якості підготовки фахівців в галузі техніки і технологій, відповідно до вимог ABET, є такі [937]:

– знання і розуміння сучасних науково-технічних, громадських і політичних проблем;

- уміння застосовувати природничо-наукові, математичні та інженерні знання на практиці;
- уміння застосовувати навички і засвоєні методи в інженерній практиці;
- здатність проектувати процеси або системи відповідно до поставлених завдань;
- здатність планувати і проводити експеримент, фіксувати та інтерпретувати дані;
- здатність працювати у колективі за міждисциплінарною тематикою;
- здатність ефективно взаємодіяти у колективі;
- професійна та етична відповідальність;
- широка ерудиція, достатня для розуміння глобальних соціальних наслідків інженерних рішень;
- розуміння необхідності і здатність постійно навчатися.

Крім загальних вимог у вигляді критеріїв АВЕТ, залежно від напряму інженерної підготовки, до випускника ВНЗ формуються програмні вимоги дисциплін спеціалізації [695]. Аналогічні вимоги до якості професійної підготовки фахівців у вигляді метакомпетенцій та результатів навчання розробляються іншими професійними спільнотами [926, 927].

Загальні та програмні вимоги використовуються АВЕТ під час проведення професійної (спеціалізованої) акредитації професійних програм і, на відміну від інституціональної акредитації, націлені на змістову сторону процесу навчання: фундаментальні знання; спеціальні знання; практичні уміння; навички проектування; володіння комп'ютером [695]. Зокрема, Акредитаційна рада у галузі техніки і технологій на 2014–2015 роки встановила такі пріоритетні напрями освітніх програм: студенти; освітні цілі програми; основні завдання програми та оцінювання ступеня їх виконання; професійна підготовка; викладацький склад; матеріальна база; підтримка з боку ВНЗ та фінансові ресурси; спеціальні вимоги до програми [915].

Модель акредитації американських ВНЗ викликає цікавість, у першу чергу, тому, що фактично є прообразом поширених в наш час механізмів забезпечення якості вищої освіти, однак на відміну від європейських аналогів, базується на університетських ініціативах («акредитація знизу») і сформувалася під впливом ринку [138, с. 34]. Вона націлена на стимулювання розвитку освітніх установ, захист їх академічних свобод та гарантування суспільству якості надання ВНЗ освітніх послуг [939, с. 3–4].

Система самооцінювання в рамках забезпечення якості вищої освіти складалася в умовах обмеженого контролю над американськими університетами з боку адміністрації штатів і державних органів. Незважаючи на це, ВНЗ завжди прагнули поліпшити якість освіти, а тому створювали власні центри оцінювання [345, с. 95]. Традиційно американські університети створюють власні системи гарантії якості вищої освіти, що базуються на відповідності їх освітніх програм, матеріальних ресурсів, науково-методичного забезпечення, кадрів і структури управління певним вимогам, що висуваються з боку суспільства, особистості і держави [693].

Однак, перш, ніж перейти до характеристики інституціонального рівня, слід наголосити, що усі без виключення (державні, приватні) американські ВНЗ є самостійними «гравцями» на надзвичайно конкурентному ринку освітніх послуг, державна фінансова підтримка яких не перевищує 30 %. Ця обставина змінила природу вищої освіти і перетворила університети США у корпорації, які функціонують за принципом конкурентоспроможності та дохідності. Відтак студенти американських ВНЗ розглядаються як клієнти корпорації, покупці на ринку освітніх послуг, а тому мають вагомий вплив на освітній процес, у тому числі на якість освітніх послуг [328].

Отже, в американських університетах моніторинг якості вищої освіти проявляється у трьох напрямках [640]: студентському, викладацькому, управлінському. Методи внутрішнього оцінювання діяльності ВНЗ полягають у: опитуванні викладачів з метою самооцінювання та оцінювання діяльності колег; тестуванні студентів для визначення рівня базової освіти, знань загальних дисциплін (після двох років навчання) та спеціальних (після чотирьох років навчання), а також виявленні особистісних якостей; анкетуванні студентів з метою визначення якості змісту курсів, освітніх програм і рівня викладання, а також ступеня участі студентів у заходах ВНЗ; оцінюванні досягнень випускників, післядипломної та професійної освіти. Оцінювання компетентності студента складається з встановлення рівня когнітивних здібностей, фундаментальних знань, користування інформацією та створення соціокультурних цінностей. Отриманні результати ретельно аналізуються та порівнюються з результатами попередніх років [885].

Управлінський моніторинг здійснюється адміністрацією ВНЗ, керівниками відповідних підрозділів і представниками професорсько-викладацького складу з метою контролю якості взаємодії

суб'єктів надання освітніх послуг та забезпечення індивідуальної траєкторії навчання студентів. Суттєвою ознакою усіх цих видів є оцінювання власної діяльності учасниками освітнього процесу (студентами, викладачами, адміністрацією університету), тому Олендр Т. виокремила автономіторинг (індивідуальна діагностика з метою самокорекції) як елемент системи моніторингу якості вищої освіти в США. Для діагностування кожної зі складових змісту моніторингу якості освіти в США застосовують різноманітні методи та форми з обов'язковим оприлюдненням результатів цього процесу [640].

Цінним досвідом сприяння розвитку внутрішніх систем забезпечення та моніторингу якості у американських ВНЗ є програма AQIP (Academic Quality Improvement Program – програма удосконалення академічної якості), яка реалізується у США з 1999 р. Вона базується на принципах TQM і передбачає для її учасників добровільну неперервну (щорічну) акредитацію, що полягає у обґрунтуванні та демонструванні персональних досягнень в удосконаленні освітнього середовища ВНЗ. На сьогодні акредитацію за AQIP отримали понад 170 ВНЗ Сполучених штатів Америки [370, с. 631].

Аналіз зарубіжних джерел свідчить, що проблема вибору освітніх індикаторів і систем показників є одним з найбільш складних питань при проведенні оцінювання. Складність полягає у визначенні критеріїв якісної освіти, тому що не існує прямих показників, що вказують на ефективність або неефективність цього процесу. Відтак, необхідно враховувати дані і щодо студентів, і щодо викладацького складу. Зазвичай, індикатори групуються за показниками умов здійснення освітньої діяльності (концепція навчального закладу, кадри, освітні ресурси), показниками процесу (управління закладом, зміст освітніх програм, соціальна інфраструктура), показниками результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів, рівень працевлаштування, ефективність дослідницької діяльності) [345, с. 96].

Потреби ринку праці виявляються пріоритетними для американських ВНЗ. Сигнали університетам від ринку праці можуть надходити різними каналами через: федеральну та місцеву владу, роботодавців, опікунські ради, університетські служби працевлаштування, випускників університету та ін. Крім цього, самі студенти найчастіше орієнтовані прагматично, відтак обирають для себе прикладні напрями освіти, міждисциплінарні курси, застребувані ринком праці [328, с. 27].

Порівняльна характеристика систем забезпечення та моніторингу якості вищої освіти ВНЗ країн Європи та США наведена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Порівняльна характеристика систем забезпечення і моніторингу
якості вищої освіти ВНЗ країн Європи та США**

Великобританія	Фінляндія	США
1	2	3
<i>Зовнішня система забезпечення та моніторингу якості вищої освіти</i>		
<i>Назва органу (статус), що задіяні у процесах</i>		
Агенція з гарантування якості вищої освіти (QAA), (незалежна). Професійні громадські організації, (незалежні)	Міністерство освіти і культури; Центр пріоритетів вибору (CoE) у вищій освіті, (державний); Комітет з контролю і якості вищої освіти, (державний); Фінська рада з оцінювання вищої освіти FINHEEC, (незалежна)	Департамент освіти США, Рада з акредитації вищої освіти (CHEA). Федеральний уряд і уряди штатів. Професійні громадські асоціації, об'єднання, спілки, (незалежні); регіональні асоціації навчальних закладів, (незалежні), наглядові ради ВНЗ
<i>Фактори детермінації: зовнішні та внутрішні</i>		
Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, в т.ч. Болонський процес; Лісабонська конвенція; Рамка кваліфікацій вищої освіти (EHEA); ЄКТС, академічна мобільність студентів; Європейська рамка кваліфікацій впродовж життя (EQF LLL); Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED)		Глобалізаційні та інтернаціоналізаційні процеси; розвиток транснаціональної освіти; академічна мобільність студентів
Єдина система визнання професійних кваліфікацій; Рамка кваліфікацій вищої освіти (Frameworks for Higher Education Qualifications) Англії, Вельсу, Північної Ірландії, Шотландії; система освітніх стандартів та компетентнісний підхід; Кодекс якості вищої освіти; результати національного опитування студентів	Державне фінансування за підсумками результативності діяльності ВНЗ. НРК Фінляндії; система освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу (програма deseco)	Три ступені вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор філософії (PhD). Документ «Параметри і стандарти акредитації». Федеральні програми фінансової допомоги студентам, федеральні дослідницькі контракти акредитованим ВНЗ

Продовження таблиці 3.4

1	2	3
Процедури		
Професійна акредитація програм. Інституційні аудити один раз на шість років	Акредитація програм навчання FINHEEC, інституційний аудит	Професійна акредитація програм навчання, інституційна акредитація ВНЗ, ранжування («25 кращих університетів США») та ін.
<i>Внутрішня система забезпечення та моніторингу якості вищої освіти</i>		
<i>Політика закладу і процедури забезпечення якості</i>		
ВНЗ декларують свою політику постійного поліпшення якості у стратегіях	ВНЗ реалізує політику якості вищої освіти через систему її внутрішнього забезпечення	Функція контролю якості вищої освіти передана університетській громадськості
<i>Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів</i>		
Проводиться щорічний моніторинг навчальних програм	–	Систематичне оцінювання якості курсів та програм студентами
<i>Оцінювання студентів</i>		
Кожен ВНЗ автономний у встановленні методів контролю роботи й знань студентів; залучення зовнішніх екзаменаторів; перевірка дипломних робіт на плагіат	Трибальна вітчизняна система оцінювання та шкала ЄКТС	ВНЗ використовує різні методи оцінювання навчальних досягнень та якості навчання студентів
<i>Забезпечення якості викладацького складу</i>		
Ступінь магістра, кваліфікація викладача, постійне підвищення професійної компетенції – умова трудового договору	Докторський або інший науковий ступінь викладача ВНЗ, додаткова педагогічна підготовка, постійне підвищення кваліфікації	Докторський ступень (PhD) викладача; університетські громадські комітети з контролю якості викладацького складу; оцінювання студентами, колегами, адміністрацією

Продовження таблиці 3.4

1	2	3
Навчальні ресурси та підтримка студентів		
Участь у процедурах внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; механізми розгляду скарг і апеляцій студентів; академічне консультування; консультування щодо майбутнього працевлаштування	Соціальна відповідальність в рамках «третьої ролі» університетів; безкоштовна освіта; доступність курсів англійською мовою та міжнародних програм навчання; академічна мобільність студентів	Різноманіття навчальних планів і програм навчання; міждисциплінарні курси; гнучкість навчального процесу; вільний вибір частини дисциплін; максимально сприятливі умови навчання; широка соціальна підтримка студентів
Інформаційні системи (ІС)		
ІС, як правило, існують у кожному ВНЗ, однак не завжди їх потенціал використовується у повному обсягу	ІС, як правило, існують у кожному ВНЗ	ІС університету забезпечує доступ до бібліотечного фонду, електронних ресурсів з кожної дисципліни, Інтернет, професійних ресурсів (періодичних видань) тощо
Публічність інформації		
Вільний доступ зацікавленим сторонам до власних стратегій постійного поліпшення якості вищої освіти; частина закладів публікують звіти про результати оцінювання якості вищої освіти навіть критичного та негативного змісту	Звіти результатів самооцінювання ВНЗ та аудитів за участі міжнародних експертів доступні широкому загалу і часто друкуються англійською мовою	Одна з основних вимог акредитації ВНЗ – обов'язкове опублікування документа, де відображена місія закладу, результати діяльності закладу та акредитації

Як бачимо, усі досліджувані країни розглядають у єдності зовнішні і внутрішні системи забезпечення і моніторингу якості вищої освіти, контролюють і координують ці процеси. На макрорівні зовнішні процедури забезпечення якості вищої освіти, зазвичай, відбуваються у формі загальної акредитації ВНЗ незалежними професійними агенціями за невеликим переліком з 10–16 укрупнених індикаторів (показників), які умовно можна згрупувати так:

- показники умов реалізації освітньої діяльності (концепція навчального закладу, кадри, освітні ресурси, фінансова спроможність);
- показники процесу (управління навчальним закладом, зміст освітніх програм, соціальна інфраструктура, механізми гарантії якості освіти тощо);

- показники результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів тощо, рівень їх працевлаштування, ефективність науково-дослідної та науково-методичної діяльності).

В умовах децентралізації вищої американської освіти розподіл та регулювання відповідальності за якість освіти відбувається між владою штатів та університетами на мезорівні. Водночас відбуваються зміни в уявленнях ролі держави у вищій освіті, змінюються підходи у механізмах контролю та фінансування: від оцінювання якості ресурсів навчального закладу до оцінювання результатів навчання (в першу чергу, соціальної успішності випускників); від орієнтації на ВНЗ та їх інституційну автономію до орієнтації на студента та його потреби [138, с. 47].

На макрорівні спостерігається різноманіття університетських моделей внутрішнього забезпечення і моніторингу якості вищої освіти. У переважній більшості ВНЗ вільні у виборі моделі моніторингу; відтак обмежена кількість європейських країн визнала, що існуючі внутрішні системи забезпечення і моніторингу якості в їх ВНЗ ґрунтуються на вимогах стандартів ISO та принципах Європейського фонду управління якістю EFQM.

Порівняльний аналіз основних моделей якості, в межах яких використовується моніторинг, дозволив угрупувати їх у три основних групи, що базуються на [582]:

- концепції тотального менеджменту якості TQM та стандартах серії ISO9000:2000;

- принципах та критеріях моделей удосконалення якості: модель Європейського фонду управління якістю EFQM та модель ENQA, узгоджена з європейськими стандартами та рекомендаціями ESG;

- принципах різноманітних премій в галузі якості;
- інші моделі удосконалення якості вузької спрямованості (BSC, 6 Sigma, CAF тощо).

Принципи, на яких базуються вищезгадані моделі, у багатьох випадках перетинаються. В той же час слід зазначити, що для вирішення складної та багатоаспектної проблеми управління якістю освіти на інституційному рівні, сучасні університети віддають перевагу проєктувальному підходу, що базується на ідеології тотального управління якістю TQM, згідно з яким філософія якості охоплює кожний процес, кожного суб'єкта діяльності тощо.

Результати проєктів Темпус засвідчують, що у багатьох країнах-партнерах питаннями забезпечення і моніторингу якості на інституціональному рівні опікуються факультети, які для таких цілей можуть мати практично незалежні структурні підрозділи. Технології моніторингу ключових показників результативності ВНЗ різних країн суттєво відрізняються, інформація не завжди є всебічною. Отже, на інституціональному рівні потрібні подальші зусилля європейської спільноти щодо розробки надійних структур даних з успішності студентів, їх професійної підготовленості до ринку праці тощо. Розширити перелік індикаторів учасники проєктів пропонують за рахунок інформації про правила прийому; результати опитування студентів на національному та інституційному рівнях; оцінку системи внутрішнього забезпечення якості освіти; співвідношення персоналу ВНЗ і студентів; співвідношення чисельності студентів, які закінчили навчання, і відрахованих та інші [674, с. 15–16].

Поряд з успіхами у сфері внутрішнього забезпечення і моніторингу якості вищої європейської освіти існує низка невирішених питань: неукомплектованість кваліфікованими кадрами структурних підрозділів забезпечення і моніторингу якості вищої освіти; відсутність централізованих інформаційних систем ВНЗ; мала чисельність студентів та роботодавців, залучених до процесів забезпечення і моніторингу якості вищої освіти; подальший розвиток автономії ВНЗ та їх відповідальність за управління освітніми програмами відповідно до національних вимог та Європейських стандартів і рекомендацій.

Хоча європейські моделі забезпечення і моніторингу якості вищої освіти можна використовувати як потужне джерело рекомендацій та стимулів, їх не слід бездумно копіювати та переносити у вітчизняний контекст, відтак зусилля мають бути націлені на конструювання власних систем. Водночас моделі та механізми ма-

ють: базуватися на традиціях і культурі забезпечення якості вищої освіти країни або навіть окремого навчального закладу; не зводиться до формальних процесів, а містити набір інституційних та індивідуальних засад – «культуру якості», націлених на постійне поліпшення якості.

3.3. Практика моніторингу якості професійної підготовки фахівців у країнах СНД

Безумовним лідером на пострадянському просторі за кількістю та різноманіттям наукових досліджень, присвячених моніторингу в освіті, є наукова спільнота Російської Федерації. Директивним документом, що націлює на забезпечення високої якості російської освіти відповідно до динамічних запитів населення і перспективних завдань розвитку суспільства та економіки, є державна програма РФ «Розвиток освіти» на 2013–2020 роки. В рамках цієї програми одним із завдань виступає створення сучасної системи оцінювання якості освіти на основі розробки і впровадження національної системи оцінювання якості освіти, моніторингових досліджень тощо [270].

Про необхідність створення системи моніторингу освіти йшла мова у попередній концепції модернізації російської освіти, термін реалізації якої завершився у 2010 р. [624]. Її реалізація відбувалася через впровадження цільових програм розвитку освіти на 2006–2010 та 2011–2015 роки. Так, в рамках програми на період 2006–2010 роки впроваджений пілотний проект з моніторингу якості вищої освіти на національному рівні на основі використання ІТ-технологій [631]. У програмі розвитку освіти на 2011–2015 роки йдеться про необхідність створення на федеральному та регіональному рівнях систем моніторингу як компоненти системи управління якістю освіти в країні. В рамках цієї програми будуть розроблені і реалізовані механізми забезпечення комплексного електронного моніторингу навчальних закладів [632].

У новому законі РФ «Про освіту в Російській Федерації» (стаття 89), прийнятому в 2012 р., зазначено, що управління системою освіти базується на основі результатів моніторингу. У цьому документі (стаття 97) міститься опис порядку проведення моніторингу і перелік обов'язкової інформації, що підлягає моніторингу і встановлюється урядом РФ [736].

Зростання важливості моніторингових процесів у російській освіті засвідчує поява відповідної інституційної структури: Центру моніторингу та статистики освіти в межах федерального інституту розвитку освіти Міністерства освіти і науки РФ, регіональних центрів моніторингу в освіті, проведення чисельних науково-дослідницьких та експериментальних робіт структурними підрозділами Російської академії освіти (РАО), зокрема, Інститутом управління освітою та ін.

Сьогодні Міністерство освіти і науки РФ здійснює моніторинг діяльності федеральних державних і недержавних ВНЗ та їх філій з метою виявлення навчальних закладів, що мають ознаки неефективності [626] та працює над проектом «Розробка та апробація методології рейтингування освітніх закладів професійної освіти» [717], націленого на реалізацію цільової програми розвитку освіти на 2011–2015 роки та концепції довгострокового соціально-економічного розвитку РФ на період до 2020 р. [410, 632].

Структура моделі рейтингу ВНЗ, що використовує Федеральна агенція з освіти, складається з шести блоків критеріїв: освітньої, науково-дослідної, міжнародної діяльності, соціальної сфери ВНЗ, бренду ВНЗ, інновацій та підприємництва. Комплексне оцінювання освітньої діяльності відбувається за такими критеріями: чисельність студентів першого рівня підготовки (бакалавріат, спеціалітет), спектр освітніх програм, чисельність ПВС, який працює на повну ставку, рівень кваліфікації ПВС, якість абітурієнтів (за результатами моніторингу приймальної кампанії), витрати на підготовку студента, ресурсне забезпечення освітнього процесу [551]. І хоча моніторинг ефективності достеменно не можна вважати способом рейтингування ВНЗ для визначення кращих, проте показники моніторингу враховуються у розрахунку так званого потенціалу ВНЗ у конкурсі КЦП (контрольних цифр прийому) [175]. Продовження політики підвищення ефективності та якості послуг у сфері вищої освіти шляхом щорічного моніторингу ефективності ВНЗ та введення системи оцінювання якості підготовки фахівців в штатний режим у 2017–2018 роки знайшло відображення у плані заходів уряду РФ [669].

Багатьма установами і громадськими організаціями складаються різні рейтинги російських ВНЗ за іншими критеріями, у тому числі за якістю освіти [724]. При цьому набори показників, за якими будуються рейтинги, різноманітні, оскільки різні зацікавлені сторони по-різному розуміють якість. Відтак, досвід країн з багато-

річною практикою побудови національних рейтингів свідчить, що поширеними є такі категорії показників [175]:

- якість абітурієнтів (стартові характеристики);
- ресурсне забезпечення освітнього процесу або наукових досліджень (вхідні характеристики);
- результати навчання або наукових досліджень (вихідні характеристики);
- академічна репутація ВНЗ тощо.

Важливість рейтингів навчальних закладів, як маркетингового інструмента, полягає у використанні їх у ринкових умовах для прийняття рішення абітурієнтом щодо вступу до певного ВНЗ.

З січня 2006 р. російські ВНЗ охоплені моніторингом Європейської асоціації університетів (EUA), що відстежує реалізацію основних напрямів Болонського процесу, в тому числі і якість освіти. Міністерством освіти і науки РФ прийнятий план заходів щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої професійної освіти на 2005–2010 роки, один з розділів якого присвячений вирішенню проблем якості. Він передбачав розробку методологій і критеріїв оцінювання якості освіти Росії, що співставляються з країнами-учасницями Болонського процесу [629].

Механізми зовнішнього забезпечення якості вищої освіти з боку держави доповнюються внутрішніми системами моніторингу якості освітніх послуг ВНЗ. Практичні напрацювання ВНЗ базуються на дослідженнях в галузі педагогічного моніторингу, які активно здійснюються в РФ з 90-х років ХХ ст.

Теоретико-методологічні проблеми моніторингу в освіті знайшли своє відображення в дослідженнях російських вчених (В. Андрєєв, М. Бершадський, В. Беспалько, І. Бестужев-Лада, Т. Боровкова, В. Горб, В. Гузєєв, Т. Заславська, Е. Зеєр, В. Кальней, О. Майоров, Д. Матрос, І. Морєв, О. Орлов, М. Пішулін, П. Решетніков, Н. Селєзньова, О. Субєтто, С. Шишов тощо). Розробкою концепції освітнього моніторингу як дослідницького методу займалися науковці І. Бестужев-Лада, В. Кальней, О. Майоров, О. Орлов, С. Шишов тощо. Інші вчені і практики розглядають багаторівневий моніторинг як соціальну технологію управління якістю професійної освіти в сучасній Росії (І. Мітрофанова) і представляють його на таких рівнях: федеральному (Л. Артамонова), регіональному (Н. Буркова, І. Ванісова, М. Гузаїров, І. Єлісеєв, І. Кулемін, Є. Міхайлова, А. Сапронов), муніципальному (М. Поташнік, В. Кузнецов, О. Попенкова, Ю. Лижина), вищого навчального закладу (Н. Гунявіна,

О. Сергеева, Т. Філіппова), кафедри (О. Гладкова), певного навчального предмета (дисципліни) (І. Белєвцева, І. Гільманова, О. Бакай), окремого педагога і студента (Н. Нікітіна, Н. Солянкіна). З часом увага науковців акцентувалася на питаннях організації системи моніторингу в освіті, технологіях і механізмах його проведення (С. Гончарова, О. Дахін, Д. Матрос, І. Найдьонова, Н. Мельникова, Д. Полев, Ю. Антохіна та ін.).

При цьому еволюція поглядів науковців на роль моніторингу в навчальному закладі постійно змінюється і фактично є відображенням процесу адаптації термінології менеджменту якості у сфері освіти [473]. Вона пройшла шлях від засобу внутрішньої системи контролю (А. Шитова), неперервної контрольної-оцінної процедури (Н. Алексєєва), технології оцінювання якості освіти (В. Кальней, Н. Селєзньова, О. Крилова) та складової діагностики якості освіти і навчання (М. Бершадський, В. Горб, В. Гузєєв, Е. Зеєр, В. Кальней, В. Коваленко, О. Майоров, П. Решетников, Н. Тализіна, С. Шишов, О. Левіна) до:

– педагогічної умови (М. Петров, Г. Чепуренко), засобу інформаційного забезпечення управління вищою професійною освітою та її якістю (А. Сапронов, Н. Гунявіна, М. Мартиненко, М. Давидов, О. Пульбере), якістю навчального процесу (М. Чандра) та навчання студентів і учнів (М. Домбровская, І. Макуха);

– складової системи менеджменту (Н. Кошкарьова, В. Левшина, І. Вєшнєва; О. Шамардін, В. Черкашин, А. Братчиков) або забезпечення якості вищої освіти (Н. Пучков, Г. Шабанов);

– складової внутрішньої системи гарантії якості вищої освіти (А. Баранов, Ю. Попов, В. Жохова, Г. Мотова, С. Матвєєва, В. Наводнов, Н. Щєрбаков, О. Елькіна, Л. Костелева);

– механізму регулювання працевлаштування (Д. Данілаєв, М. Маліванов, Ю. Польський);

– основи реалізації інноваційної стратегії ВНЗ (Ю. Антохіна).

Група науковців (А. Галаган, В. Кагерманьян, А. Савельєв, Л. Сємушина) розглядають моніторинг як засіб підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої і вищої професійної освіти.

Об'єктом моніторингу в освіті обираються: середовище навчального закладу (О. Васільєва, В. Саприка, П. Сідоров, В. Стародубов, І. Шаповалова, Л. Шмігірілова), освітній процес (Е. Єльдєєва, М. Чандра, І. Іванова, Т. Левіна) та його якість (В. Єфєнт'єв); освітня діяльність навчального закладу (Н. Очеретіна); процес про-

фесійної підготовки в цілому (Н. Алексєєва, С. Гончарова, Н. Круглова, О. Кліменок, Т. Філіппова, І. Найдьонова, М. Пучков), або окремих складових, наприклад, методичної (В. Косирєв) мовної (О. Гладкова), економічної підготовки фахівців (Н. Мосунова); практичної підготовки (О. Бахтенко); якості професійної освіти (Т. Базавова, М. Петров, Г. Шабанов); професійне навчання студентів у ВНЗ (Н. Сорокіна) та його якості (Кузнецов В.Ф.); вивчення окремого предмета (Г. Гильманова, О. Гладкова); державний освітній стандарт (Н. Гунявіна); формування професійної компетентності (А. Майєр) або професійно-важливих якостей (В. Кікоть) майбутнього фахівця під час навчання у ВНЗ; професійне становлення фахівця в освітньому процесі навчального закладу (С. Сіліна, Т. Піщуліна, А. Кошелева); навчальні досягнення студентів (О. Сергєєва); структура та якість знань (О. Бакай, І. Белєвцева, О. Комкова); професійне виховання (С. Салов); якість виховання і саморозвитку студента (В. Андрєєв, А. Дроздікова-Заріпова); самостійна робота студентів (О. Товбіс); інформаційні освітні ресурси в середовищі ВНЗ (В. Ільїн); механізм функціонування ВНЗ (Мальцева Н.Г.); стан управління розвитком освітнього процесу в навчальному закладі (О. Худін) або його методичною службою (Л. Карпухіна) тощо. В дослідженні І. Леонової розроблена технологія моніторингу якості професійної освіти у неперервній підготовці фахівців сфери моделювання і конструювання швейних виробів. Роботи О. Бакай присвячена моніторингу результатів освіти в умовах модульно-рейтингової системи навчання, Т. Базавової, В. Беспалова, Д. Заводчіков – на компетентнісній основі.

Автори О. Майоров, О. Лебєдев, О. Заір-Бєк, О. Мітіна [521; 557, с. 72], під час аналізу підходів до оцінювання ефективності роботи освітнього закладу, виокремили такі моделі моніторингу: «ціль–результат» та «вхід–вихід» тощо.

На початку ХХІ ст. освітня ситуація в РФ характеризується сплеском досліджень систем моніторингу та їх складових у навчальних закладах різного рівня, у тому числі ВНЗ, які присвячувалися: проектуванню системи педагогічного моніторингу якості освіти (І. Галькумова), проектуванню системи педагогічного моніторингу якості навчання (Н. Лободенко), формуванню системи моніторингу професійної підготовки студентів (Т. Філіппова), технологіям моніторингу (С. Гончарова, І. Леонова), педагогічним умовам удосконалення моніторингу якості професійної підготовки (Н. Алексєєва) та використанню його у навчальних закладах про-

фесійної освіти (О. Кліменок), системі внутрішнього моніторингу якості вищої освіти (М. Мартиненко, О. Крилова, Н. Круглова) тощо.

Стимулом для появи такої кількості досліджень стала планомірна діяльність Міністерства освіти РФ, націлена на підвищення якості підготовки фахівців у ВНЗ, у тому числі:

– прийняття наказу про комплексне оцінювання діяльності ВНЗ (1999) [623];

– регулярне проведення з 2000 р. конкурсу «Внутрішні системи забезпечення якості підготовки фахівців» [237] тощо.

З підписанням Болонської декларації Росія розпочала розробку національної системи гарантії якості, яка у Федеральній програмі розвитку освіти на 2006–2010 роки отримала назву «Общероссийской системы оценки качества образования» (ОСОКО) [631]. У концепції ОСОКО у розділі «Внутрішнє оцінювання якості освіти» було поставлене завдання організації «внутрішнього моніторингу якості», який передбачав «регулярне обстеження усіх сторін життя навчального закладу – якості викладання, підручників та інших навчальних матеріалів, об'єктивності оцінювання, стану навчальних приміщень» та інших видів діяльності [411].

З 2004 р. наказом від 03.12.2004 р. № 304 та листом Міністерство освіти та науки РФ зобов'язало російські ВНЗ розробляти і впроваджувати внутрішні системи управління якістю освіти [627, 628].

Для сприяння впровадження принципів менеджменту якості, нормативного забезпечення створення, впровадження і ефективного використання систем якості ВНЗ при Міністерстві освіти РФ у 2004 році організується Рада з координації управління якістю вищої професійної освіти [635]. У 2006 р. для розроблення методичних та нормативних матеріалів і інформаційно-організаційного супроводу процесів забезпечення якості вищої освіти створюється Гільдія експертів [146, с. 239].

Передові російські ВНЗ (Санкт-Петербурзький державний електротехнічний університет «ЛЕТІ» і Московський державний інститут сталі та сплавів) починають розробляти концепції, моделі ефективності, впроваджують та сертифікують внутрішні системи менеджменту якості (СМЯ).

Включення до переліку показників, пов'язаних з оцінюванням якості освіти у ВНЗ, мотивувало навчальні заклади створювати власні системи забезпечення якості вищої освіти. Активізувалася робота ВНЗ щодо створення систем моніторингу як складових внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти з прий-

няттям наказу Федеральної служби з надзору в сфері освіти і науки РФ від 30.09.2005 р. № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений», оскільки визначення показника «Якість підготовки» серед багатьох відбувалося через критерій «ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти ВНЗ» [633].

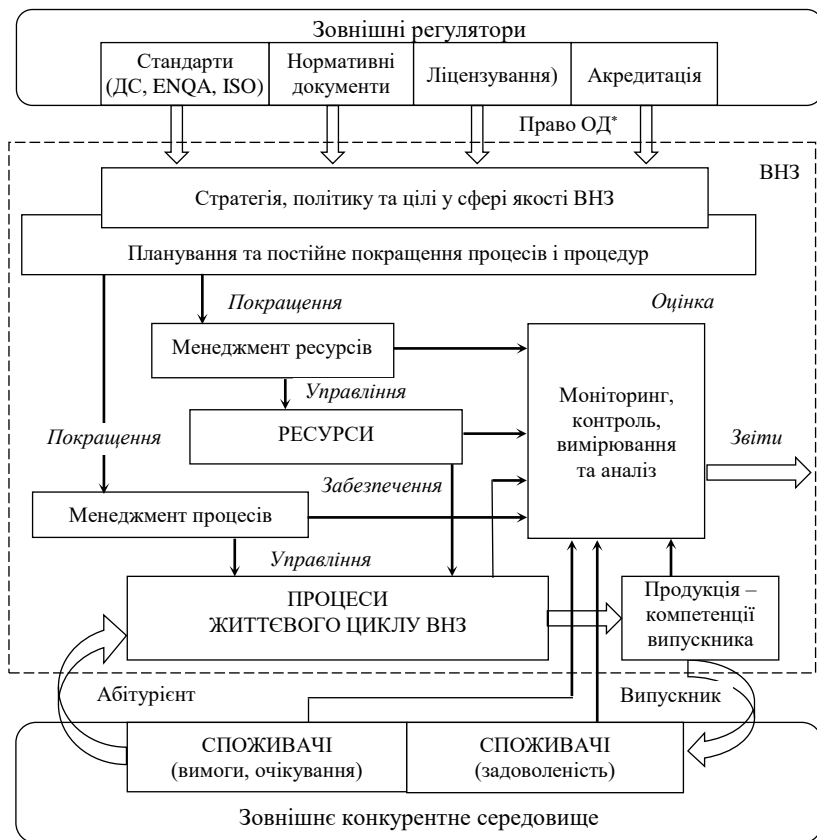
Логічним кроком політики розширення автономних прав ВНЗ та передачі їм частини повноважень щодо забезпечення якості вищої освіти стали внесені у 2010 р. зміни до чинного на той час закону про освіту РФ (1992) [735]. Відтак, до компетенції навчальних закладів віднесене функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти [621], що збереглося і у новій редакції закону (пп. 13, п. 3, ст. 28) [736].

Сьогодні в освітянських колах вже не обговорюється питання доцільності впровадження СМЯ, на часі – вибір її ефективної моделі для конкретного ВНЗ. Існуючі СМЯ базуються на апробованих та визнаних моделях, побудованих на основі стандартів ISO, принципів тотального менеджменту якості (Total Quality Management, TQM), Міжнародної премії Європейського фонду менеджменту якості (EFQM), міжнародних стандартів та рекомендацій ESG, конкурсу Міносвіти РФ, типової моделі системи якості освітнього закладу тощо [158, 564, 652]. Переважна кількість моделей СМЯ базується на процесному підході, унормованому державним стандартом ГОСТ Р ИСО 9001–2008 [268]. Ключові процеси діяльності ВНЗ, їх значущі показники є об'єктом моніторингу та вимірювання в СМЯ. Використання процесного підходу дозволяє підвищити ефективність управління освітнім закладом, оскільки підсилює орієнтацію діяльності на запити і інтереси споживачів освітніх послуг та збільшує гнучкість системи, її здатність пристосовуватися до зовнішніх умов, що постійно змінюються. Не дивлячись на певні переваги СМЯ, побудованих на процесному підході, їх впровадження у російських ВНЗ стикається з певним спротивом та незрозумінням з боку керівників різного рівня [267, 900].

Однак, будь-яка модель СМЯ як інструмент, що дозволяє здійснювати управління якістю освіти, передбачає системне здійснення таких дій [413]:

- моніторинг системи (визначення досягнутого рівня якості);
- аналіз отриманих результатів моніторингу;
- розробку і проведення заходів з покращення якості.

Серед багатьох вирізняється рекомендована для впровадження у російських ВНЗ модель системи управління якістю, що відповідає європейським стандартам і рекомендаціям для забезпечення якості вищої освіти [798] та вимогам процесного підходу, прийнятого в стандарті ISO 9001:2008 [959] і містить моніторинг як обов'язкову складову (рис. 3.8).



Примітка. *ОД – освітня діяльність.

Рис. 3.8. Функціональна структура системи якості ВНЗ

Підходи до розробки моделей моніторингу якості в російській вищій школі також різняться: Н. Абакумова позиціонує її як модель педагогічного моніторингу інновацій [128], Т. Боровкова,

І. Морев розглядають моніторинг розвитку системи освіти [204], Є. Яковлев пропонує модель кваліметричного моніторингу якості освіти майбутнього фахівця [908] тощо. При цьому під внутрішнім моніторингом якості освіти у будь-якому типі освітнього закладу розуміють цілеспрямоване, організоване, неперервне стеження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу та його окремими елементами з метою своєчасного прийняття управлінських рішень на основі інформації, що отримана і проаналізована під час моніторингу [353].

Здійснюється процес моніторингу якості вищої освіти у вищому навчальному закладі на трьох рівнях: кафедральному, факультетському (інститутському), університетському. Окремі дослідники пропонують багаторівневі системи моніторингу [176].

Об'єктами моніторингу в СМЯ виступають діяльність ВНЗ та результати його діяльності [308]. Провідний російський менеджер з якості Качалов В. угрупував показники якості освіти в три напрями: якість суб'єкта отримання освіти, якість об'єкта надання освітніх послуг і якість процесу надання освітніх послуг [379, с. 81], які покладені в основу СМЯ окремих ВНЗ [317].

До цієї класифікації наближені об'єкти моніторингу, виділені Нікітіною Н. та Ніколаєвою Н., а саме: споживачі (їх потреби та задоволеність), процес проектування послуги, процес реалізації послуги, якість послуги як кінцевий результат діяльності ВНЗ [607].

Модель моніторингу якості професійної підготовки у ВНЗ І. Найденової охоплює процес і результат підготовки студентів на прикладі туристичних ВНЗ [588] На думку Гончарової О. моніторинг націлений на: контекст, ресурси, хід та результати освітнього процесу [261]. Однак, більшість науковців погоджуються з думкою, що процес моніторингу охоплює такі групи показників якості у ВНЗ [697]:

- потенціал закладу;
- характеристики і оцінки діяльності закладу;
- результати діяльності закладу, в т.ч. результати професійної підготовки майбутніх фахівців (рівень їх компетенцій).

Восьмий розділ ГОСТ Р ИСО 9001–2008. «Системы менеджмента качества. Требования» містить вимоги до проведення організацією моніторингу та вимірювань стосовно задоволеності споживачів, процесів та продукції [268], що у вищій освіті виступає як результати навчання.

Моніторинг діяльності закладу, зазвичай, залежить від вибору моделі управління якістю ВНЗ. Моніторинг результатів професійної підготовки студентів здійснюється відповідно до вимог державних освітніх стандартів.

Федеральними державними освітніми стандартами ВНЗ зобов'язуються використовувати моніторинг у процесах забезпечення якості підготовки випускників. Питанням оцінювання якості вищої освіти присвячений окремий розділ стандартів «Оцінювання якості засвоєння основних освітніх програм», один з пунктів якого говорить, що «студентам, представникам роботодавців повинна бути надана можливість оцінювання змісту, організації і якості навчального процесу» [823, с. 80].

Для управління затребуваністю фахівців на ринку праці окремими ВНЗ здійснюється моніторинг випускників [568, 588] та залучення до оцінювання роботодавців [784]. Перспективи випускників включені в оцінку якості у вигляді показників державної акредитації [146].

Модель моніторингу науковці розглядають як складну ієрархічну структуру, яка складається з низки структурних компонентів або менших моделей [526]. Розробка моделі моніторингу містить: 1) поняття, мету і завдання моніторингу; 2) об'єкт і предмет моніторингу; 3) джерела моніторингу; 4) процедури та методи збору інформації; 5) суб'єкти, які здійснюють збір інформації з предмета моніторингу; 6) структура і зміст матеріалів моніторингу; 7) особливості проведення моніторингу [128]. Детальний огляд систем внутрішнього моніторингу якості в російських ВНЗ подано автором у [431].

Попри чисельні аналітичні досягнення та міжнародні проекти у сфері якості освіти ще не знайшли повного вирішення окремі проблеми, зокрема моніторинг в управлінні російськими ВНЗ. Нагальною залишається потреба зміни підходів при оцінюванні якості результатів освіти: залучення до цього процесу споживачів освітніх послуг – роботодавців або передача функції незалежним агенціям, вимірювання компетенцій. До сьогодні не розроблена і не затверджена єдина науково обґрунтована система показників якості підготовки майбутніх фахівців, як і не існує єдиної загальноприйнятої та затвердженої системи моніторингу якості вищої освіти, націленої на ринок праці. Актуальним є системний моніторинг якості освітнього середовища ВНЗ та використання сучасних ІТ-технологій, засад стратегічного менеджменту тощо [144, 212, 378, 543, 605, 606, 608, 804, 826].

Однак, у цілому слід відмітити, що російська освіта має розвинену правову основу та сталі механізми забезпечення якості вищої освіти, характеризується високим ступенем вирішення питань використання моніторингу в російських ВНЗ як складової систем управління, менеджменту, забезпечення або гарантії якості вищої освіти. Запорукою успішного розвитку внутрішніх систем моніторингу, на нашу думку, є: активна державна політика щодо забезпечення громадян країни якісною освітою, яка постійно реалізовується через різноманітні державні програми; сприяння держави інституційному розвитку системи моніторингу на усіх організаційних рівнях освіти: федеральному, регіональному, муніципальному, навчального закладу; планомірна діяльність Міністерства освіти і науки РФ, націлена на підвищення якості підготовки фахівців у ВНЗ та вчасне оновлення нормативної бази вищої освіти; стимулювання системних наукових досліджень у сфері менеджменту якості вищої освіти; постійний методичний супровід розробки та впровадження внутрішніх систем моніторингу якості науково-дослідними структурами РАО, методичними підрозділами органів управління вищою освітою тощо.

Аналогічні процеси запровадження моніторингу якості освіти проходять в інших пострадянських країнах. Дамо стислу характеристику стану використання освітнього моніторингу в системах вищої освіти окремих з них.

Середня Азія є регіоном, який прагне визначити свою власну ідентичність у вищій освіті при збереженні кращого досвіду колишньої радянської системи і впровадженні нових елементів європейської практики забезпечення якості [674, с. 26]. Показовою у цьому сенсі є Республіка Казахстан.

У статті 55 закону «Про освіту» Республіки Казахстан (РК) зазначено, що управління якістю освіти націлене на реалізацію єдиної державної політики у галузі освіти і містить державні та інституційні структури, що складають єдину національну систему оцінювання якості освіти. Управління якістю освіти здійснюється шляхом прийняття управлінських рішень на усіх рівнях на основі результатів освітнього моніторингу [726]. При цьому під моніторингом розуміють систематичне спостереження, аналіз, оцінювання і прогноз стану та динаміки змін результатів і умов здійснення освітніх процесів, контингенту студентів, мережі освітніх організацій [590, с. 160].

Освітній моніторинг здійснюється за допомогою комплексу статистичних і аналітичних оцінних показників для зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості системи освіти [726]. На думку аналітиків, об'єктивний моніторинг якості освітніх послуг, що надаються казахськими навчальними закладами, дозволить своєчасно коригувати розвиток регіональних систем освіти РК [590].

Для моніторингу стану і тенденцій розвитку системи освіти в республіці, розроблення пропозицій та рекомендацій щодо удосконалення механізмів управління якістю освіти при Міністерстві освіти і науки РК створений Інститут моніторингу якості освіти [384].

Планом заходів на 2011–2015 роки щодо реалізації державної програми розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011–2020 роки передбачено: створення інфраструктури освітньої статистики, моніторингу і оцінювання якості; розробка та впровадження єдиної електронної системи освітньої статистики і моніторингу; щорічне опублікування результатів моніторингу розвитку освіти [269].

У Республіці Казахстан на національному рівні створена єдина вертикаль якості – 16 територіальних департаментів Комітету з контролю у сфері освіти і науки МОН РК. Основними контрольно-дозвільними функціями, що віднесені до компетенції департаментів, є державна атестація організацій освіти, ліцензування освітньої діяльності, освітній моніторинг, участь в організації Єдиного національного тестування і зовнішнього оцінювання навчальних досягнень (ЗОНД). Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень є одним із видів незалежного від освітніх організацій моніторингу якості навчання. У вищій освіті ЗОНД здійснюється з метою визначення рівня засвоєння навчальних дисциплін відносно вимог державного стандарту вищої освіти, оцінювання рівня знань і ключових компетенцій випускників [726].

Вперше у 2012 р. для студентів казахських ВНЗ трьох напрямів підготовки («Освіта», «Право» і «Соціальні науки, економіка і бізнес») проведена нова форма державного контролю якості підготовки майбутніх фахівців – ЗОНД [590].

Сьогодні для вищої освіти РК основною з цілей державної програми розвитку освіти, що реалізується через план заходів на 2011–2015 роки, є досягнення високого рівня якості освіти, задоволення потреб ринку праці, завдань індустріально-інноваційного розвитку країни, громадян, що відповідають кращим світовим практикам в галузі освіти. Ступінь досягнення мети визначатимуть шляхом моніторингу низки визначених цільових індикаторів [670].

У сьомій національній доповіді про стан і розвиток системи освіти РК за 2012 р. відзначено кардинальний перегляд питання забезпечення якості вищої освіти: запущений процес незалежної акредитації ВНЗ, прозорості і публічності через залучення громадянського суспільства в процес управління вищою освітою.

У Національний реєстр акредитаційних органів РК входять чотири зарубіжні акредитаційні агенції, якими у 2012 р. акредитовані 14 казахських ВНЗ. Дві національні акредитаційні агенції РК: Незалежна агенція акредитації і рейтингу (НААР) та Незалежна казахська агенція із забезпечення якості освіти (НКАОКО) використовують стандарти інституціональної та спеціалізованої акредитації, розроблені у відповідності до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО [798]. З 2014 р. за умови успішного проходження незалежної акредитації планується звільнення казахських ВНЗ від процедури державної атестації [145].

У Республіці Казахстан активно використовуються міжнародні інструменти забезпечення якості вищої освіти – академічне ранжування або рейтинги ВНЗ. У 2012 р. національним акредитаційним центром МОН РК проведений рейтинг ВНЗ, в якому взяли участь 74 казахські ВНЗ [590].

З метою розробки систем моніторингу навчального процесу за усіма формами навчання, внутрішнього оцінювання якості освіти у казахських ВНЗ створюються і діють окремі структурні підрозділи [651].

Моніторингу якості освіти присвячені окремі дослідження казахських науковців [130, 325] та різноманітні конференції різних рівнів, зокрема, міжнародної «Система забезпечення якості вищої освіти в Казахстані: нові виклики в Болонському процесі», що відбулася у 2013 р. [767].

В рамках проектів «Темпус» у двох вищих навчальних закладах (Казахський національний аграрний університет, приватна Міжнародна академія бізнесу) розроблені системи забезпечення якості, адаптовані до ситуації у Казахстані і потреб університетів. У складі створених департаментів управління якістю освіти функціонують відділи з моніторингу та тестування [674, с. 26–29]. З метою підтримки іміджу закладу та високої якості освіти окремі ВНЗ, наприклад, Казахський національний медичний університет ім. С.Д. Асфендіярова (КазНМУ), розробляють власні системи оцінювання якості вищої освіти та створюють структурні підрозділи моніторингу та аналізу якості і наукового супроводу реформування професійної освіти [651, 653].

Інституційні дослідження КазНМУ дозволили виявити систему індикаторів якості вищої освіти, які підлягають постійному моніторингу в ВНЗ: академічна успішність студентів (частка відмінників, учасників олімпіад, стипендіатів, переможців НДРС), інноваційний потенціал професорсько-викладацького складу (частка викладачів, які використовують інноваційні педагогічні технології), задоволеність споживачів (студентів та роботодавців) результатами навчання в університеті, здоров'я та соціалізація студентів, студентське самоуправління [746].

Отже, з моменту приєднання Казахстану до Болонського процесу в 2010 р. очевидні успіхи модернізації вищої освіти країни під впливом євроінтеграційних процесів: нова концепція зовнішнього оцінювання якості освіти створила умови переходу від моделі «контролю якості» до моделі «забезпечення якості», яка є найбільш ефективною; активно використовуються прозорі оцінні і контрольні процедури, націлені на підвищення якості освітніх послуг, що базуються на освітньому моніторингу; процедура акредитації проводиться незалежними акредитаційними агенціями; поступово впроваджуються громадсько-професійні механізми регулювання якості освіти. Відтак у найближчій перспективі (2015 р.) у РК планується перехід від акредитації і ранжування вищих навчальних закладів до незалежного професійного оцінювання якості освітніх послуг, що надаються ВНЗ.

Поряд з досягнутими успіхами у питаннях нормативного, інституційного забезпечення та практичної реалізації процесів моніторингу якості вищої освіти, підкріплення їх відповідними науково-дослідними роботами у цій галузі не достатнє. Попри проведення на державному рівні оцінювання якості вищої освіти незалежними агенціями, що базується на європейському досвіді, процес впровадження внутрішніх систем моніторингу якості відбувається в окремих казахських ВНЗ.

У рамках реалізації стратегічних концепцій розвитку Молдови на період до 2020 р. [566, с. 18] та 2025 р. [807] політика в галузі освіти буде націлена на забезпечення якості освіти і навчання. В республіці інституційний менеджмент якості та освітній моніторинг закріплені на законодавчому рівні у чинному та проекті нового закону про освіту [565, 622, 705] та є предметом окремих наукових досліджень [512, 713].

Попри те, що стаття 37 чинного закону про освіту Республіки Молдова передбачає здійснення менеджменту якості освіти на

інституційному рівні внутрішніми структурами забезпечення якості ВНЗ, можна констатувати її реалізацію лише в окремих вищих навчальних закладах. Зокрема, у провідному ВНЗ Молдови – державному університеті створений спеціальний підрозділ, що здійснює моніторинг і управління якістю освіти на рівнях ліценціату та магістрату [676].

Наукові дослідження моніторингу у Молдові не чисельні, попри те у роботі Пульбере В.О ми знаходимо спроби використання моніторингу як умови організації особистісно-орієнтованої неперервної освіти [713]. Розроблена автором модель багаторівневого кваліметричного моніторингу містить, з проміж багатьох інших компонентів, діагностичне вимірювання кількісних і якісних характеристик у мотиваційній структурі і когнітивній сфері особистості.

У Національній стратегії сталого розвитку Киргизької Республіки на період 2014–2017 років для вищої професійної освіти окреслено завдання удосконалення системи гарантії її якості, у тому числі за рахунок акредитації та рейтингування ВНЗ [625]. Попри надання певних академічних свобод ВНЗ, у тому числі внутрішнього контролю за якістю освіти, особлива увага в республіці приділяється питанням державного контролю якості освітніх послуг та виконанню вимог освітніх стандартів [384]. З метою удосконалення механізмів контролю у вищій освіті планується введення громадсько-державної акредитації навчальних закладів за участі створеної Незалежної акредитаційної служби [591]. Підтвердженням успішної реалізації зовнішнього оцінювання якості вищої освіти в республіці можна вважати практику міжнародної акредитації освітніх програм напрямів підготовки «Економіка» та «Менеджмент» в Киргизькому університеті ім. М. Рискулбекова [903].

Поряд з розвитком зовнішнього контролю якості вищої освіти «Концепція розвитку освіти в Киргизькій Республіці до 2020 року» передбачає постійне удосконалення механізмів внутрішнього контролю, впровадження сучасних методів моніторингу навчального процесу та контролю результатів навчання [412, с. 12]. Порівняльний аналіз стану освітнього моніторингу в системах вищої освіти пострадянських країн наведена у таблиці 3.5.

Відомо, що однією з позитивних сторін сильної державної політики системи вищої освіти Радянського Союзу була гарантія виконання загальнодержавних вимог до змісту освіти і рівня підготовки випускників усіх навчальних закладів [592].

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз стану освітнього моніторингу в системах вищої освіти країн СНД

Росія	Казахстан	Молдова	Киргизія
Нормативно-правова база			
Закон «Про освіту в Російській Федерації» (2012). Державна Програма РФ «Розвиток освіти» на 2013–2020 рр. Програма розвитку освіти РФ на 2011–2015 рр. Наказ Федеральної служби з надзору в сфері освіти і науки РФ від 30.09.2005 р. № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений»	Закон «Про освіту» (2007 р.). Державна програма розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011–2020 рр. План заходів на 2011–2015 рр. з реалізації Державної програми розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011–2020 рр.	Закон про освіту (1995 р. зі змінами 2013 р.). Стратегія розвитку Молдови до 2025 р. Національний план дій «Освіта для усіх» (2004–2015 рр.). Програма розвитку системи освіти Молдови на 2011–2015 роки	Закон «Про освіту» (2003) (оновлений варіант). Національна освітня програма «Білім». Державна доктрина освіти Киргизької Республіки. Концепція розвитку освіти в Киргизькій Республіці до 2020 р. Стратегія розвитку освіти в Киргизькій Республіці на 2012–2020 роки
Модернізація органів управління вищою освітою			
Міністерство освіти і науки РФ, Національна акредитаційна агенція в сфері освіти (Росакреддагенція), окремі акредитаційні центри з громадсько-професійної акредитації; Центр моніторингу та статистики освіти Федерального інституту розвитку освіти МОН РФ, регіональні центри моніторингу якості освіти, сертифіковані внутрішні СМЯ ВНЗ	Міністерство освіти і науки Республіки Казахстан; 16 територіальних департаментів Комітету з контролю в сфері освіти і науки; Незалежна агенція акредитації і рейтингу; Незалежна казахська агенція щодо забезпечення якості освіти; Інститут моніторингу якості освіти; у планах: створення інфраструктури та розробка єдиної електронної системи освітньої статистики, моніторингу і оцінювання якості вищої освіти	Міністерство просвіти Республіки Молдова; у планах: створення Національної агенції із забезпечення якості у сфері вищої освіти	Міністерство освіти і науки Киргизької Республіки; Незалежна акредитаційна служба; громадські наглядові (опкунські) ради ВНЗ; студентське самоврядування; у планах: вільний вибір управлінської моделі для ВНЗ, впровадження нових освітніх стандартів на компетентнісній основі

Продовження таблиці 3.5

Росія	Казахстан	Молдова	Киргизія
<i>Механізми забезпечення якості вищої освіти на різних організаційних рівнях</i>			
<p>Міжнародний: акредитація окремих освітніх програм.</p> <p>Державний: державна атестація організацій освіти, ліцензування освітньої діяльності, державна акредитація, комплексне оцінювання, моніторинг (федеральний Інтернет-іспит), державні освітні стандарти, рейтинги ВНЗ.</p> <p>Інституційний: самообстеження, контроль, моніторинг (Інтернет-опитування студентів)</p>	<p>Міжнародний: акредитація окремих освітніх програм.</p> <p>Державний: державна атестація організацій освіти, ліцензування освітньої діяльності, освітній моніторинг, державні освітні стандарти, академічне ранжування (рейтинги ВНЗ);</p> <p>Вибіркове зонд студентів-випускників, незалежна акредитація на основі стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО.</p> <p>Інституційний: самообстеження, контроль, моніторинг</p>	<p>Державний: ліцензування, державна акредитація міністерством просвіти Молдови.</p> <p>Інституційний: самообстеження, контроль, елементи моніторингу</p>	<p>Міжнародний: акредитація окремих освітніх програм.</p> <p>Державний: ліцензування, атестація, рейтинги ВНЗ; Державна акредитація незалежною Акредитаційною службою Киргизької Республіки, державні освітні стандарти.</p> <p>Інституційний: самообстеження, контроль, моніторинг</p>
<i>Компетенція ВНЗ</i>			
Функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти	Здійснення внутрішнього контролю за якістю освіти	Здійснення менеджменту якості вищої освіти	Здійснення внутрішнього контролю за якістю освіти
<i>Функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти</i>			
Передбачена обов'язкова наявність внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти	Не регламентована на законодавчому рівні	Передбачена наявність внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти	Не регламентована на законодавчому рівні

Джерело: доробок автора

Сьогодні держава вже не може та й не повинна одноосібно контролювати якість освіти. Як видно з таблиці 3.5, реформування систем вищої освіти країн СНД у нових соціально-економічних умовах, їх демократизація відбувається через механізми децентралізації структур управління освітою та автономізацію ВНЗ.

У пострадянських країнах відбуваються позитивні зміни, зокрема, поява незалежних акредитаційних служб, єдиних електронних систем освітньої статистики, моніторингу і оцінювання якості вищої освіти тощо.

Проведений аналіз показав, що чисельні концептуальні програмні документи розвитку національних систем освіти на довготривалу перспективу декларують перехід до моделі громадсько-державного управління освітою та світової практики забезпечення якості вищої освіти шляхом впровадження процедури незалежної акредитації. Найбільшого успіху у цьому напрямку, на нашу думку, досягла Республіка Казахстан, у якій відбувається незалежна акредитація навчальних програм ВНЗ. Громадсько-професійна акредитація, що здійснюється громадськими або професійними асоціаціями та союзами РФ, порівняно з державною, відрізняється більш високим рівнем вимог до якості освіти, націлена на надання допомоги освітнім організаціям, визначення нових перспектив їх розвитку і можливостей розкриття та нарощування освітнього потенціалу, не передбачає каральні (наглядові, контрольні) цілі [580].

Водночас оновлена нормативна база національних систем вищої освіти, зокрема, у законах про освіту РФ або у змінах до них (Республіка Казахстан, Киргизька Республіка) зазначено, що прийняття управлінських рішень в освіті повинно базуватися на результатах освітнього моніторингу. Спостерігається трансформація контролю якості вищої освіти у систему її забезпечення та/або гарантування з відповідними підсистемами моніторингу, постійного покращення та стратегічного планування якості освіти з урахуванням вимог сучасного ринку праці.

Встановлено, що запровадження освітнього моніторингу відбувається на усіх організаційних рівнях управління вищою освітою, однак відчутною стає тенденція покладання відповідальності за якість освіти на вищі навчальні заклади, автономність яких має стати реальною, а не декларативною. Крім цього, спостерігається тенденція використання зовнішньої гарантії якості для розвитку внутрішньої структури менеджменту якості; формується інфраструктура моніторингу на рівнях: державному – інституту моніто-

рингу якості освіти (РК), Центру моніторингу і статистики освіти (РФ); регіональному – регіональні центри моніторингу в освіті (РФ), інституційному рівні – внутрішні структури забезпечення та моніторингу якості вищої освіти (РФ). Функціонують (РФ) та створюються електронні систем моніторингу якості освіти (РК).

Слід зазначити, що у багатьох країнах (РК, РФ) запроваджуються елементи міжнародного визнання якості вищої освіти шляхом акредитаційних експертиз освітніх програм в різноманітних незалежних закордонних агенціях гарантії якості освіти, застосовуються стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО; впроваджуються чисельні науково-дослідні та експериментальні роботи, присвячені як системному моніторингу в освіті так і окремим його аспектам, розробці систем моніторингу якості вищої освіти у ВНЗ (РФ). До речі, спроба створити альтернативний освітній простір та розробити спільні стандарти вищої освіти країн-членів ЄврАзЄС не увінчалися успіхом [698].

Водночас, система освітнього моніторингу як складова забезпечення якості вищої освіти ВНЗ, де безпосередньо і надаються освітні послуги, потребує подальшого наукового осмислення, розвитку та удосконалення. В умовах децентралізації та демократизації управління освітою повинна встановитися реальна автономія вищих навчальних закладів, в рамках якої однією з академічних свобод стане право і обов'язок ВНЗ здійснювати управління якістю вищої освіти з урахуванням результатів освітнього моніторингу. Керівний склад ВНЗ повинен відмовитися від застарілих методів контролю якості вищої освіти і перейти до формування культури якості в освітньому середовищі вищого навчального закладу, прийняття управлінських рішень на основі результатів освітнього моніторингу.

Проведений аналіз документів та стандартів у zakresах євроінтеграційних процесів, у тому числі Болонського, свідчить, що освітній моніторинг є одним з основних механізмів реалізації процесу забезпечення якості вищої освіти як базового принципу ЄПВО. Водночас встановлена низка особливостей європейських підходів до процесів, пов'язаних з якістю освіти. По-перше, в європейській практиці процедура акредитації, як визнання права на провадження

освітньої діяльності, зазвичай, відокремлюється від оцінювання, як процедури встановлення відповідності якості навчальних програм, діяльності ВНЗ певним стандартам та критеріям. Право проведення зовнішньої акредитації у вищій європейській освіті, зазвичай, передано незалежним агенціям. Розроблені Європейською асоціацією агентств гарантії якості у вищій освіті, стандарти і рекомендації для гарантії забезпечення якості вищої освіти націлені на знаходження належного балансу між створенням та розвитком внутрішньої культури дотримання якості, з одного боку, і тією роллю, яку можуть відігравати процедури зовнішнього забезпечення якості, з іншого.

По-друге, існує реальна автономія європейських університетів, яка крім академічних свобод передбачає повну відповідальність ВНЗ за якість освітніх послуг. Гарантію якості європейської вищої освіти пов'язують з наявністю в університетах внутрішніх систем її забезпечення і моніторингу, що гарантують оптимізацію діяльності закладу, прозорість процесів, випереджальне задоволення запитів споживачів, вихід на якісно новий рівень викладання, підвищення конкурентоздатності ВНЗ, а отже і його рейтингу.

По-третє, існує розподіл функцій моніторингу між державою та ВНЗ. У високорозвинених європейських країнах, як правило, моніторинг та прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих фахівцях бере на себе держава, у особі профільних міністерств, або незалежні дослідницькі організації.

Виокремлені три періоди впливу євроінтеграційних процесів на становлення моніторингу якості вітчизняної вищої освіти: підготовчий (1991–2003 рр.) – формування політики забезпечення якості вищої освіти як основного пріоритету ЄПВО; базовий (2004–2009 рр.) – підсилення відповідальності європейських ВНЗ за якість освіти та створення ними внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти на базі освітнього моніторингу; сучасний (2010 р. – до сьогодні) – удосконалення інструментарію, пов'язаного з внутрішньою системою забезпечення і моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні.

Встановлено, що забезпечення якості є невід'ємною частиною внутрішнього управління європейських ВНЗ, при цьому вибір університетської моделі внутрішнього забезпечення і моніторингу якості вищої освіти є прерогативою ВНЗ, які віддають перевагу власним розробкам та моделям, що ґрунтуються на принципах Європейського фонду управління якістю EFQM та засадах TQM. Характерно, що незначна частина моделей ґрунтується на вимогах

стандартів ISO, хоча становлення моніторингу, як явища в освіті, відбувалося під впливом процесів стандартизації, зокрема, розробки та впровадження стандартів серії ISO.

Технології моніторингу ключових показників результативності ВНЗ європейських країн суттєво відрізняються, інформація не завжди є всебічною. Відтак, переважна більшість учасників освітнього процесу схиляється до думки щодо необхідності розробки надійних структур даних; розширення переліку індикаторів успішності студентів; їх професійної підготовленості до ринку праці; інформації про правила прийому, результати опитування студентів на національному та інституційному рівнях, оцінку системи внутрішнього забезпечення якості освіти; співвідношення персоналу ВНЗ і студентів, співвідношення чисельності студентів, які закінчили навчання, і відрахованих та інші.

Проведений порівняльний аналіз стану освітнього моніторингу в системах вищої освіти країн СНД за критеріями: стан нормативно-правової бази; шляхи модернізації органів управління вищою освітою; механізми забезпечення якості вищої освіти на різних організаційних рівнях, в т. ч. на інституційному; функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти та структурних підрозділів ВНЗ, що його реалізують. Встановлено, що чисельні концептуальні програмні документи розвитку національних систем освіти на довготривалу перспективу декларують перехід до моделі громадсько-державного управління освітою та світової практики забезпечення якості вищої освіти. Водночас оновлена нормативна база національних систем вищої освіти РФ, Республіки Казахстан та Киргизької Республіки, в яких проголошений принцип прийняття управлінських рішень в освіті на базі результатів освітнього моніторингу. Спостерігається трансформація процесу контролю якості вищої освіти у систему її забезпечення та/або гарантування з відповідними підсистемами моніторингу, постійного покращення та стратегічного планування якості освіти з урахуванням вимог сучасного ринку праці.

Визначено, що запровадження освітнього моніторингу відбувається на усіх організаційних рівнях управління вищою освітою: державному та регіональному – шляхом створення різноманітних інституцій моніторингу якості освіти; інституційному – розроблення внутрішньої структури забезпечення та моніторингу якості вищої освіти. Функціонують та створюються електронні системи моніторингу якості освіти. Слід зазначити, що у багатьох країнах

впроваджуються чисельні науково-дослідні та експериментальні роботи, присвячені як системному моніторингу в освіті, так і окремим його аспектам, розробці систем моніторингу якості вищої освіти у ВНЗ (РФ).

Водночас, у країнах СНД система освітнього моніторингу як складові забезпечення якості вищої освіти у ВНЗ, де безпосередньо і надаються освітні послуги, потребує подальшого наукового осмислення, розвитку та удосконалення. В умовах децентралізації та демократизації управління освітою повинна встановитися реальна автономія вищих навчальних закладів, в рамках якої однією з академічних свобод стане право і обов'язок ВНЗ здійснювати управління якістю вищої освіти з урахуванням результатів освітнього моніторингу. Керівний склад ВНЗ повинен відмовитися від застарілих методів контролю якості вищої освіти і перейти до формування культури якості в освітньому середовищі вищого навчального закладу, прийняття управлінських рішень на основі результатів освітнього моніторингу.

Вважаємо, що європейські моделі забезпечення і моніторингу якості вищої освіти можна використовувати як потужне джерело рекомендацій та стимулів, однак їх не слід бездумно копіювати та переносити у вітчизняний контекст, відтак зусилля мають бути націлені на конструювання власних систем. Водночас, моделі та механізми мають базуватися на традиціях і культурі забезпечення якості вищої освіти країни або навіть окремого навчального закладу; не зводитися до формальних процесів, а містити набір інституційних та індивідуальних засад – «культуру якості», націлених на постійне поліпшення якості

Розділ 4

СУЧАСНИЙ СТАН МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ У ВНЗ УКРАЇНИ

У розділі проведений аналіз стану системи вищої освіти та шляхів її реформування за системними, змістовими та процесуальними компонентами. На основі критерію ступеня правового розроблення компонентів системи виконана періодизація формування нормативної база моніторингу якості професійної підготовки фахівців в Україні; встановлені такі етапи: перший (1991–2001 рр.) – підготовчий, на якому відбувалася модернізація управління освітою, її демократизація, децентралізація, оптимізація управлінських структур тощо; другий (2002–2010 рр.) – створення окремих елементів системи моніторингу якості освіти; третій (2011 – до сьогодні) – створення Національної системи моніторингу якості освіти та забезпечення її функціонування.

Виявлені нові елементи системи моніторингу якості вітчизняної освіти та охарактеризовані сталі громіздкі радянські прототи, що потребують трансформації під впливом євроінтеграційних вимог. Проведена типізація моделей моніторингу якості складових педагогічної системи ВНЗ за різними ознаками та охарактеризовані найпоширеніші з них. Висвітлена існуюча практика моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні.

4.1. Нормативно-правова база моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищій освіті

Україна вступила на шлях реформ освіти фактично з проголошенням незалежності. У перші роки незалежності країна існувала за законодавчими актами Української РСР у сфері освіти, зокрема, за законом УРСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060–ХІІ. На той момент закони, норми, правила, які регулювали життє-

діяльність вітчизняної освітянської галузі, повторювали загально-визнану ідеологію законів колишнього СРСР. Вони слугували пануючій у ті часи ідеологічній доктрині, відтворювали тоталітарну практику соціального (партійного) контролю. Сформована в кінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст., нормативно-правова база вищої освіти, зрештою, застаріла, відстала від життя, виявилася об’єктивно неспроможною охопити сучасні освітянські реалії, зміна яких обумовлена утвердженням України як незалежної держави, специфікою державотворчих процесів, ринкових і демократичних перетворень, новітніми досягненнями науки, культури і соціальної практики [182].

Складність функціонування системи освіти в перехідні періоди полягає, на нашу думку, у певній невизначеності та протиріччі правового поля, одночасному існуванні як сталих діючих принципів, компонент освітньої системи, вітчизняних традицій організації навчального процесу, що склалися і використовувалися не одне десятиріччя, так і впровадженні нових [471, с. 102]. Спираючись на дослідження провідних вітчизняних та зарубіжних аналітиків у сфері вищої освіти [702], вважаємо доцільним аналіз стану системи вищої освіти та шляхів її реформування представити за такими головними компонентами: системними, змістовими, процесуальними.

Виконаний аналіз дозволяє сформулювати актуальні завдання подальшого розвитку і реформування освітньої галузі України, детальний опис яких поданий автором у статті [471]. Безумовно, що першочерговим серед багатьох виступає завдання формування правового поля вищої освіти, яке дозволить унормувати інноваційні зміни вищої освіти у перехідний період. Виходячи з таких позицій, вважаємо доцільним аналіз стану моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі розпочати із стислого огляду правової бази моніторингу в вітчизняній освіті [425].

Наголосимо, що наріжним каменем розбудови вищої освіти в умовах незалежності нашої країни є Конституція України [102] та Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.), прийнята у 1993 р. [2]. Саме цією програмою були окреслені пріоритетні напрями реформування вітчизняної освіти, серед яких – і створення нової правової та нормативної бази освіти. Щодо вищої освіти документ передбачав розробку системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам.

Вперше завдання Міністерству освіти і науки України щодо інституційної розбудови системи моніторингу на регіональному

рівні і створення разом із місцевими органами виконавчої влади мережі центрів моніторингу освіти з'явилося в указі президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» (2001 р.) [108]. Як зазначалося згодом у преамбулі наступного стратегічного документа – Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій указом президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [103], стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень за дев'ять років реалізації Державної національної програми не повною мірою задовольнили суспільство і державу.

Ми поділяємо думку дослідників, які вважають, що не відбулося децентралізації управління освітою, переходу до державно-громадської системи управління нею [516], розробки державних стандартів як важеля впливу на якість вищої освіти [295] та ін. В той же час слід зазначити позитивні зміни у вищій освіті: впровадження двоциклової системи підготовки фахівців (бакалавр/магістр) (1998 р.) [37], надання законодавчого статусу державним стандартам вищої освіти та створення методики розробки їх складових (1997–2003 рр.) [125], спроба оновлення системи кваліфікацій відповідно до вимог вітчизняного і європейського ринків праці (1995) [4], прийняття закону про вищу освіту України (2002 р.) [97] тощо.

Національна доктрина визначила систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI ст. Одним з пріоритетних напрямів державної політики проголошувалося постійне підвищення якості освіти. В контексті зростання якості освітніх послуг вперше введено поняття «моніторинг освітнього процесу». Пункт 15 документа присвячений характеристиці «шляхів забезпечення якості освіти, в тому числі постійному прозорому моніторингу, що має сприяти розвитку громадського контролю» [103].

У документі отримали подальший розвиток питання модернізації управління освітою: на тлі демократизації системи управління, децентралізації управління, оптимізації державних управлінських структур, поєднання державного і громадського контролю передбачалося створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на усіх рівнях. Очікувалося, що реалізація доктрини впродовж наступних 10–15 років сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства і дозволить істотно наблизитися до рівня і способу організації життєдіяльності розвинених країн світу.

Знаменним, на нашу думку, був прийнятий вітчизняною вищою освітою курс на єдиний європейський освітній простір під егідою Болонського процесу. Відтак у прийнятій на той час МОН України програмі дій окреслено завдання наблизити якість освіти до вимог європейських стандартів для впровадження їх до 2010 р. [72]. Не вдовзі під впливом євроінтеграційних настроїв держава звертає увагу на зовнішнє оцінювання та моніторинг якості освіти: вже у серпні того ж 2004 р. виходить постанова Кабінету Міністрів України № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» [5]. Перед МОН України ставилося масштабне завдання – до 2009 р. здійснити повний перехід до проведення вступних випробувань до ВНЗ III–IV рівнів акредитації шляхом зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти (ЗСО) та окреслюються етапи реалізації цього плану. Академії педагогічних наук (АПН) доручалося наукове супроводження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти і розроблення критеріїв оцінювання якості освіти, проведення аналізу моніторингових досліджень і подання інформації про його результати міністерству.

Прийнятий документ «Порядок зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004 р.) встановлював, що моніторинг якості освіти має проводитися на основі обстеження об'єктів освітньої діяльності шляхом оцінювання певних показників та проведення аналізу результатів визначення стану функціонування освітньої системи, здійснення обґрунтованого прогнозу її розвитку на чотирьох рівнях: міжнародному, загальнодержавному, регіональному та локальному. При цьому на локальному рівні планувався системний аналіз діяльності навчального закладу щодо досягнення поставленої перед ним мети, успішності випускників, які вступили до ВНЗ, прогнозування психолого-педагогічних результатів, а також стану функціонування муніципальної системи освіти в цілому та її порівнянних елементів з урахуванням специфіки функціонування кожного суб'єкта освітньої системи, прогнозування діяльності навчальних закладів.

Між суб'єктами адміністрування процесу зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти були розподілені права, обов'язки та функції. І хоча в документі заявлялося про національний статус системи оцінювання і моніторингу якості освіти, на той час вона стосувалася, у більшій мірі, навчальних закладів системи загальної середньої освіти і не охоплювала інші рівні освіти в Україні [5].

Слід наголосити, що курс на створення національної системи моніторингу якості освіти фактично проголошено у липні 2005 р. указом Президента України № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» [117]. Частина заходів у згаданому документі була обумовлена підготовкою України до підписання у Бергені Болонської декларації та виконанням зобов'язань як члена Європейського освітнього простору: розробки і затвердження нових переліків напрямів (спеціальностей), за якими здійснюватиметься підготовка фахівців у ВНЗ, державних стандартів вищої освіти.

Міністерству освіти і науки України ставиться завдання розробити критерії оцінювання якості навчального процесу та здійснювати на їх основі, із залученням органів учнівського та студентського самоврядування, батьків, громадськості, моніторинг ефективності діяльності навчальних закладів та визначати їх рейтинг; для загальноосвітніх навчальних закладів – забезпечувати участь у міжнародних обстеженнях якості освіти. Планувалося протягом 2005–2006 років здійснити педагогічний експеримент щодо проведення вступних випробувань до ВНЗ шляхом зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень випускників загальноосвітніх шкіл (ЗОШ).

У грудні цього ж 2005 р. на виконання згаданого указу Кабінет Міністрів України приймає постанову № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [81], в якій затверджує положення про Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Створений УЦОЯО, як орган сфери управління МОН України, вміщував дев'ять регіональних центрів у містах Вінниці, Дніпропетровську, Донецьку, Івано-Франківську, Києві, Львові, Одесі, Сімферополі та Харкові. Одним із завдань УЦОЯО передбачалося проведення моніторингу якості освіти [38], для чого у структурі центру створювався окремий відділ досліджень, який з часом (2007 р.), на жаль, був ліквідований.

З огляду на минуле, можна сказати, що реалізація ідеї організації ЗНО та моніторингу якості освіти в Україні у системі загальної середньої освіти була підкріплена низкою законодавчих актів [5, 83]. Практика використання результатів ЗНО освіти випускників ЗОШ під час вступу до ВНЗ існує в країні до сьогодні, постійно удосконалюється порядок його проведення та розширюється нормативно-правова база [1, 57, 109].

Щодо вищої освіти, то питання удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів та запровадження системи менеджменту якості вищої освіти у ВНЗ ставилося МОН України вже у 2007 р. [115]. Планувалося, що УЦОЯО впродовж 2008–2009 років створить державний фонд тестових контрольних завдань з усіх циклів нормативних дисциплін, а Державна інспекція навчальних закладів (ДІНЗ) запровадить процедуру зовнішнього оцінювання знань і умінь студентів на всіх рівнях (етапах) підготовки фахівців. Як відомо, ці плани так і не були реалізовані.

Указом президента України від 25 вересня 2008 р. № 857/2008 «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні» [109] КМУ поряд з іншими ставилися такі завдання:

- забезпечити розроблення методики та критеріїв визначення рейтингу вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації усіх форм власності;
- сприяти створенню незалежних агенцій з моніторингу якості вищої освіти відповідно до вимог Європейського реєстру забезпечення якості освіти.

Крім цього планувалося: активізувати зусилля, спрямовані на створення системи забезпечення зовнішнього оцінювання якості відповідно до Європейських стандартів забезпечення якості (Standards and Guidelines for Quality Assurance) [979]; вжити заходів щодо приєднання України до Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (EQAR), що невдовзі й було реалізовано [367]. Підводячи підсумок, можна охарактеризувати цей період розвитку вищої освіти як час активного планування проєвропейських ініціатив та їх вкрай повільного втілення в освітянську практику.

Прикладом осмислення стану вітчизняної освіти в нових соціально-економічних умовах та її комплексного реформування можна назвати «Білу книгу національної освіти України», створену АПН України у 2009 р. [187]. Мета колективної праці 78 вчених академії полягала у висвітленні найбільш актуальних освітніх проблем («білих плям»), визначенні причин, що їх зумовлюють, та напрацюванні шляхів і способів усунення або пом'якшення гостроти проблем. Аналізуючи сучасний стан вищої освіти, автори книги відмітили невідповідність якості підготовки фахівців потребам і очікуванням громадян, роботодавців, суспільства в цілому. Тим самим вони підтвердили, що головним пріоритетом розвитку вищої освіти стає забезпечення якості освіти з урахуванням потреб усіх зацікав-

лених сторін. Одним із стратегічних напрямів розвитку освіти було названо впровадження системного моніторингу процесуального і результативного компонентів освіти всіх рівнів. [187, с. 65].

У зв'язку з підготовкою нової редакції закону про вищу освіту в контексті положень Болонського процесу керівники міністерства частіше починають висловлювати занепокоєння реальним станом автономності українських ВНЗ [1]. Відтак, в указі Президента України від 30 вересня 2010 р. № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» дано доручення КМУ опрацювати питання щодо надання провідним ВНЗ реальної автономії як засобу поліпшення якості вищої освіти, запровадження їх змагальності та відповідальності за результати роботи. МОН України доручалося розробити план заходів із впровадження єдиної інформаційної системи управління освітою [113].

Цим документом планувалося, починаючи з 2011 р., забезпечити запровадження національної системи моніторингу рівня якості освіти та участь української сторони у відповідних міжнародних моніторингових дослідженнях; здійснити підтримку входження провідних університетів України до числа ВНЗ, визнаних у світі.

На вирішення проблеми невідповідності якості вітчизняної освіти сучасним вимогам, і, як наслідок, відсутності України в жодному з основних міжнародних рейтингів найкращих університетів, націлена програма економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [7]. Поряд з багатьма іншими причинами такого стану речей зазначена відсутність єдиної системи управління якістю освіти та її моніторингу. Отже, для підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграції її в єдиний європейський освітній простір, програмою проголошені такі завдання:

- удосконалення системи управління освітою;
- здійснення єдиної освітньої політики, забезпечення наступності між рівнями освіти; підвищення самостійності навчальних закладів у розпорядженні фінансовими ресурсами; оптимізація мережі навчальних закладів з урахуванням демографічних і економічних реалій та необхідності підвищення якості освіти;
- підвищення якості й конкурентоспроможності освіти;
- запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетенціях у професійно-технічній освіті; розроблення національної системи оцінювання якості освіти; створення незалежних кваліфікаційних центрів, у т.ч. для підтвердження кваліфікації в європей-

ській системі стандартів; стимулювання створення незалежних національних рейтингів ВНЗ; узгодження кваліфікаційних характеристик, стандартів і навчальних програм з освітньо-кваліфікаційними вимогами робочих місць; мотивація роботодавців до участі в підготовці навчальних програм, узгодження з ними освітніх і професійних стандартів; переорієнтація навчальних планів на збільшення частини практичного компонента; масштабне запровадження програм стажування на виробництві; розподіл у ВНЗ навчальних програм академічного й практичного профілю, розвиток професійно-орієнтованої вищої освіти.

Слід згадати, що в документі виокремлено три етапи реалізації програми. На виконання Національного плану дій у 2011 р. з реалізації Програми економічних реформ [114] була розроблена і ухвалена Національна рамка кваліфікацій (НРК) [56]. На думку менеджерів освіти, НРК є підґрунтям інституційних змін у вищій освіті, які стали нагальними сьогодні, і сприятимуть реформуванню системи забезпечення якості, перегляду процесів, що стосуються визнання, оцінювання та присудження кваліфікацій.

На виконання наказу МОНмолодьспорту від 27.05.2011 р. № 498 «Про затвердження плану заходів щодо виконання Національного плану дій на 2011 рік щодо впровадження програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» розроблені проекти критеріїв для здійснення моніторингу ефективності діяльності загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів та визначення їх рейтингу. Підготовлено та проведено під головуванням голови ДІНЗ України засідання робочої групи з розробки зазначених критеріїв, за результатами якого внесено відповідні пропозиції профільному міністерству.

Кроком до практичної реалізації плану створення єдиної системи моніторингу якості освіти стала постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 р. № 1283, якою встановлюється єдиний порядок проведення моніторингу для будь-якого рівня освіти [70]. Цей порядок визначає об'єкти, рівні, інструментарій, механізм організації та етапи проведення моніторингу якості освіти.

Національним планом дій у 2012 р. з реалізації програми [115] передбачалося в рамках здійснення єдиної освітньої політики встановлення порядку проведення конкурсу ОПП вищих, професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) на розміщення державного замовлення з підготовки фахівців за певними критеріями:

- фактичний відсоток працевлаштування студентів (учнів, слухачів), випускників вищого, професійно-технічного навчального закладу за відповідними спеціальностями, професіями;
- потреби регіональних ринків праці у фахівцях окремих спеціальностей, підготовку яких здійснює вищий, професійно-технічний навчальний заклад;
- вартість послуг вищого, професійно-технічного навчального закладу з підготовки одного фахівця за напрямками і спеціальностями, професіями відповідних ОКР;
- рівень підготовки вищим, професійно-технічним навчальним закладом фахівців окремих спеціальностей за оцінкою роботодавців, незалежного рейтингу ВНЗ.

Подальшого удосконалення мала набути процедура ліцензування діяльності і надання освітніх послуг ВНЗ та робота Державної акредитаційної комісії (ДАК). З метою стимулювання підвищення якості вищої освіти, її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг і ринку праці та участі ВНЗ України у міжнародних рейтингах університетів програмою передбачалося впровадження національної системи рейтингового оцінювання діяльності навчальних закладів, намічені заходи щодо спрощення процедури розпорядження ВНЗ коштами за принципом фінансової самостійності.

Важливо відзначити, що у документі приділено увагу розробленню та затвердженню плану заходів щодо впровадження НРК та приведення її у відповідність із європейською рамкою кваліфікацій. Серед заходів щодо впровадження НРК передбачена розробка проекту стратегії розвитку національної системи кваліфікацій та рекомендацій щодо забезпечення якості кваліфікацій, зокрема, стосовно валідації кваліфікацій, процедур оцінювання та присвоєння кваліфікацій, акредитації навчальних закладів тощо [32].

Зараз МОН України активізувало роботу над проектом стратегії розвитку національної системи кваліфікацій, яка передбачає формування та розвиток механізмів взаємозв'язку між системою освіти і ринком праці, що відповідатимуть європейським принципам і процедурам визнання результатів навчання, забезпечення якості та присвоєння кваліфікацій [95].

З метою підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти планом передбачалося створення сучасних державних освітніх стандартів європейського зразка з урахуванням пропозицій роботодавців. В межах заходів щодо впровадження НРК, робоча група МОНУ розробила вимоги до стандартів вищої освіти та ос-

вітніх програм ВНЗ, а Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України – методичні рекомендації з розробки складових галузевих стандартів вищої освіти на компетентнісному підході [14].

Національним планом дій на 2013 р. щодо впровадження програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» було передбачено розгляд Верховною Радою України проекту закону про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо спрощення процедури розпорядження ВНЗ коштами за принципом фінансової самостійності.

Подальшому удосконаленню мала піддатися процедура акредитації ВНЗ і спеціальностей та відповідні нормативні документи. Державної підтримки набуде участь України у міжнародних оцінках якості освіти TIMSS, PISA, PIRLS. Намічена розробка і затвердження десяти «пілотних» стандартів вищої освіти за участі роботодавців [116].

З метою забезпечення виконання заходів, визначених Національним планом дій на 2013 р. щодо впровадження програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» МОН України виданий відповідний наказ [60]. Проект Національного плану на 2014 р. так і не був затверджений.

Ще одним ключовим документом стала Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, що визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти. Розробка документа зумовлена необхідністю підведення певних підсумків щодо реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти впродовж найближчих десяти років у нових соціально-економічних умовах.

У документі йде мова про незадоволеність суспільства нинішнім рівнем вітчизняної освіти, в тому числі вищої, її слабкого зв'язку з потребами ринку праці, і відзначається, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Серед найбільш гострих проблем, що стримують розвиток освітньої галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі, є недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості

освіти. Не випадково, одним із перспективних завдань Стратегія визначає розвиток системи державно-громадського управління освітою, забезпечення об'єктивного оцінювання якості освітніх послуг, що дозволить реалізувати ключовий напрям державної освітньої політики – забезпечення національного моніторингу системи освіти [104]. Слід відмітити, що серед механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти, першочерговим залишається оновлення нормативно-базисної вищої освіти, а також – створення національного моніторингу системи освіти. В документі зазначається, що ефективність реалізації управління освітньою галуззю у значній мірі залежить від того, наскільки система моніторингу і оцінювання якості освіти чутлива до цілей і завдань державної освітньої політики України і наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам моніторингових досліджень.

Відтак, на вирішення проблем людського розвитку, забезпечення якості освіти та професійної підготовки, створення умов для навчання і професійного розвитку громадян упродовж життя, підвищення ефективності взаємодії між системою освіти і ринком праці націлена низка державних документів, в т. ч. стратегія розвитку національної системи кваліфікацій на період до 2020 р., проект якої активно обговорюється в освітянських колах та ринком праці [95]. Першим кроком реалізації стратегії стало прийняття Національної рамки кваліфікацій [56]; другим, але не менш важливим, – нового закону «Про вищу освіту» [98]. На думку розробників стратегії, перспективними напрямками забезпечення моніторингу і оцінювання якості освіти в Україні мають стати:

- розробка концепції моніторингу і оцінювання якості освіти;
- проведення фундаментальних та прикладних досліджень у галузі методології педагогічних вимірювань, оцінювання результативності освітньої політики;
- розробка моделі проведення моніторингових досліджень (внутрішньошкільного, регіонального, національного);
- розробка системи показників якості на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні ресурси;
- здійснення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів та результатів;
- участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо);
- створення розгалуженої мережі регіональних центрів моніторингу якості освіти;

- модернізація та оновлення системи освітньої статистики;
- забезпечення населення, органів управління, навчальних закладів достовірною інформацією стосовно умов і результативності функціонування освітньої галузі на різних її рівнях;
- оприлюднення результатів моніторингу системи освіти, зокрема засобами ІКТ.

Планується розроблення і реалізація державної Програми моніторингу якості загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Безумовно, що підґрунтям усіх вищеописаних планів повинна стати Концепція моніторингу і оцінювання якості освіти.

І такий проект концепції з'явився. В ньому зазначається, що національна система моніторингу якості освіти (НСМЯО) є важливою умовою для удосконалення системи освіти на компетен-тисних засадах, становлення громадсько-державної моделі управління освітою, забезпечення цілісного й інноваційного розвитку системи освіти в умовах децентралізації управління й розвитку автономії навчальних закладів. В документі визначені об'єкт, предмет, мета, завдання і структура НСМЯО, як сукупність рівневих і територіальних підсистем. Окреслені основні принципи створення, упродовження та забезпечення функціонування НСМЯО.

Реалізація концепції передбачає розроблення системи індикаторів якості освіти, створення нової форми НСМЯО, нових підходів до взаємодії громадян із навчальними закладами й установами, становлення дієвих способів управління освітою на різних рівнях через створення й використання інформаційних ресурсів для оприлюднення інформації про поточний стан і тенденції системи освіти, а також розвиток автономії навчальних закладів [12].

Прийняття закону «Про вищу освіту» можна вважати ключовою подією в процесі унормування моніторингу в вищій освіті [98]. Безпосереднє згадування про нього йде у п'ятому розділі, присвяченому забезпеченню якості вищої освіти та створенню відповідних внутрішніх систем на інституційному рівні. У розвиток принципів автономності ВНЗ та їх відповідальності за якість надання освітніх послуг нового закону розроблена і концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, в якій, в рамках внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості, відбиті сучасні вимоги до освітньої діяльності вітчизняних ВНЗ, які можуть бути прийняті показниками моніторингу її якості [10].

У проекті стратегії реформування вищої освіти до 2020 р., в рамках закону «Про вищу освіту», також йде мова про створення

системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка відповідатиме рекомендаціям та стандартам ЄПВО. При цьому зазначаються основні проблеми реалізації цього напрямку реформування вищої освіти: інституціалізація системи на різних управлінських рівнях, наявність надійної нормативної бази, формування культури якості в освітньому середовищі [94].

На основі критерію ступеня правової розробки компонентів системи нами виконана періодизація процесу формування нормативної бази моніторингу якості професійної підготовки фахівців в Україні. Хронологія формування нормативно-правової бази моніторингу якості професійної підготовки в Україні за період 1991–2014 років наведена в [425] та у додатку Б.

Отже, проведений аналіз свідчить, що з 1991 р. і дотепер низкою нормативно-правових документів (укази президента, постанови Кабінету Міністрів, акти Міністерства освіти і науки, місцевих органів виконавчої влади і органів самоврядування) в Україні в основному сформована нормативно-правова база моніторингу якості вищої освіти. Конституція України – основний закон держави на основі 53 статті гарантує громадянам здобуття вищої освіти. Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» освіта визнається пріоритетною сферою розвитку суспільства і окреслюються шляхи реалізації державної політики у галузі вищої освіти: збереження і розвиток системи вищої освіти та підвищення її якості [98].

Основні завдання щодо докорінного реформування концептуальних, структурних, організаційних засад вищої освіти визначені державною національною програмою «Освіта»(Україна ХХІ ст.), Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Стратегією реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Концепцією розвитку освіти України на період 2015–2025 років.

Аналіз проблем якості освіти, причин їх виникнення та шляхів подолання кризових явищ містяться у документах: Концепції державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, Білій книзі національної освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, проєкті Концепції створення та функціонування національної системи моніторингу якості освіти України, щорічних посланнях президента до Верховної Ради України [90, 104, 106, 107, 187]. Умовно весь період формування нормативно-правової бази моніторингу якості професійної підготовки фахівців в Україні можна поділити на три етапи [437]:

– перший (1991–2001 рр.) – підготовчий;
 – другий (2002–2010 рр.) – створення елементів державної системи моніторингу освіти;
 – третій (2011 р. – до тепер) – створення національної системи моніторингу якості освіти та забезпечення умов її функціонування (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Етапи формування нормативно-правової бази моніторингу якості освіти в Україні

У нормативно-правових актах 1991–2001 років ставилися завдання модернізації управління освіти, її демократизації, децентралізації, оптимізації управлінських структур. Закон про вищу освіту України (2002 р.) не містив безпосередньо інформації про моніторинг якості освіти, хоча торкався питань її оцінювання та визначав стандарти вищої освіти як основу оцінного процесу. Отже, підготовчий етап є надзвичайно важливим у процесі формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної вищої освіти, оскільки став підґрунтям реформування системи управління освітою на усіх рівнях (державному, регіональному, локальному), впровадження процедури акредитації навчальних закладів усіх рівнів та форм власності, розробки державних стандартів як основи оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки фахівців тощо.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. (2002 р.) вперше моніторинг освітнього процесу поряд із зростанням якості освітніх послуг оголошується пріоритетом державної політики в

розвитку освіти. Усі подальші стратегічні документи реформування вищої освіти (Біла книга національної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.) містять аналіз проблем моніторингу якості освіти в Україні, причин їх виникнення та шляхів і способів розв'язання. Отже, починаючи з 2002 року, у вітчизняній освіті взятий курс на створення цілісної системи моніторингу якості освіти на усіх її рівнях.

Під впливом євроінтеграційних процесів і перспективи підписання країною Болонської декларації в директивних документах 2004–2007 років конкретизується завдання створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів ЄС [5, 59, 81, 117]. Активно формується нормативна база інституційного розвитку системи ЗНО якості освіти випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

У рішенні колегії МОНУ від 21 березня 2008 р. № 3/1–4 «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» прозвучала критика стану розроблення та застосування нових підходів до внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості вищої освіти. Для унормування процесів моніторингу вищої освіти приймається указ президента України від 25 вересня 2008 р. № 857/2008 «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні», в якому планувалося створення системи забезпечення зовнішньої оцінки якості вищої освіти відповідно до європейських стандартів забезпечення якості; незалежних агенцій з моніторингу якості вищої освіти відповідно до вимог європейського реєстру забезпечення якості освіти, розширення автономії ВНЗ.

Однак, для надання політиці якості законодавчого статусу слід було закріпити існуючі реалії та умови функціонування вітчизняної системи вищої освіти у проекті нового закону про вищу освіту. На колегії МОНУ у 2009 р. було заявлено про завершення роботи над проектом Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» в контексті положень Болонського процесу [13]. Однак, безліч варіантів нового закону різних авторів і колективів науковців, створених за останні 5 років, не задовольнили освітянську громадськість і суспільство в цілому своїм змістом. Лише 6 вересня 2014 р. вступив у дію новий закон «Про вищу освіту». Ми погоджуємося з думкою міністра освіти і науки України С.М. Квіта, що прийнятий закон є «революційним», хоча б тому, що його лейтмотивом є якість вищої освіти та її забезпечення і моніторинг на усіх рівнях, в т.ч. інституційному [561].

У контексті досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговує питання автономії ВНЗ. За попереднім законом про вищу освіту (2002) автономія навчального закладу розумілася як частина повноважень, що делегують ВНЗ відповідно до його статусу державні органи управління освітою, а саме: визначення змісту освіти; планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод з підприємствами, установами, організаціями, громадянами; встановлення і присвоєння вчених звань вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації [97]. Водночас автономія в сучасному європейському вимірі розуміється як самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації наукових досліджень, навчального процесу, внутрішнього управління та фінансів.

Без вирішення питання розширення автономії (інституційної, академічної, фінансової) українських ВНЗ як головної засади державної політики у сфері вищої освіти, інші інновації і зміни у новій редакції закону не мають сенсу. Відтак, ми поділяємо думку вчених НАПН України, що освіта й досі залишається заручницею традиційних стереотипів, уявлень, канонів, які походять з минулого, застарілих підходів, і не має достатнього законодавства, інноваційних і матеріальних ресурсів, а іноді й доброї волі, щоб справді змінюватися [187]. Нова редакція закону «Про вищу освіту» практично базується на наріжному принципі функціонування ВНЗ – його автономії [98].

Особливістю другого етапу формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної вищої освіти можна вважати вплив Болонського процесу та умов функціонування ЄПВО. Не дивлячись на те, що в багатьох документах 2002–2010 років було заявлено завдання створення цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні, у цей період активно формується нормативна база лише інституційного розвитку системи ЗНО якості освіти випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти як складової державної системи моніторингу якості освіти. Інші заявлені елементи системи – моніторингові дослідження якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; система внутрішнього моніторингу якості вищої освіти залишаються на той час не підкріпленими нормативно.

Третій етап формування нормативного поля моніторингу вищої освіти в Україні розпочався з реалізацією програми еконо-

мічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» – прийняттям Національної рамки кваліфікацій. Саме цей документ стане підґрунтям введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців в Україні. Низка документів, а саме: постанова КМУ від 14 грудня 2011 р. № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти»; указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років та проект Концепції створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти розкривають складові цілісної вітчизняної системи моніторингу та механізми її організації і реалізації. Особливістю цього етапу можна вважати нормативну підтримку МОНУ рейтингів вітчизняних ВНЗ як різновиду моніторингу їх освітньої діяльності та спробу впливу на них.

Прийняття нового закону «Про вищу освіту» відкриває шлях ВНЗ до реальної самостійності та незалежності і, в той же час, встановлює відповідальність ВНЗ за результати освітньої діяльності. За таких умов ВНЗ стають зацікавленими у реалізації державної політики забезпечення якості вищої освіти.

Отже, сукупності нормативно-правових документів щодо моніторингу якості освіти в Україні цілком достатньо для його реалізації на державному і регіональному рівнях. Подальший розвиток нормативної бази моніторингу та оцінювання якості професійної підготовки фахівців в Україні вбачається у розробленні проектів нормативних актів правового забезпечення функціонування НСМЯО. Особливої уваги вимагає напрям внутрішнього моніторингу як первинної ланки забезпечення і гарантії якості вищої освіти в умовах реальної автономії українських ВНЗ у рамках ЄПВО.

4.2. Сучасний стан моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

Організація та проведення моніторингу якості, згідно з затвердженим порядком в Україні, здійснюється в дошкільній, загальній середній, професійно-технічній і вищій освіті на таких рівнях: локальному, регіональному, загальнодержавному [70]. Крім цього, Україна долучається до участі в міжнародних моніторингових до-

слідженнях. Хоча стверджувати про існування цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні сьогодні рано, оскільки запроваджені окремі нові елементи системи, ступінь розробки яких різниться, решта – залишаються атрибутами старої радянської освітньої моделі.

В Україні моніторинг досліджується у різних напрямках та сферах освіти. Проблему становлення моніторингу якості освіти у світовій практиці досліджувала О. Локшина; О. Ляшенко, Л. Гриневич визначили методологічні засади створення цілісної вітчизняної системи моніторингу якості освіти. Філософське осмислення явища освітнього моніторингу знаходимо у роботах В. Кременя, В. Андрущенка, В. Лугового та ін.

Загальні засади моніторингу ЗСО розглядали вітчизняні дослідники О. Байназарова, М. Голубенко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Овчарук, О. Патрікеєва, Е. Подкопасва, В. Приходько, З. Рябова, П. Семиволос, Л. Чернігова, Г. Цехмістрова та ін.; становлення і розвиток моніторингу якості ЗСО в Україні – І. Булах, О. Локшина, С. Бабінець.

За останні роки з'явилися дослідження, присвячені проблемам якості дошкільної освіти та її моніторингу (І. Барматова, А. Богуш, О. Буданова, А. Горський, І. Кіндрат, О. Коваленко, К. Крутій, О. Овчар, І. Романюк, О. Янко), однак їх кількість не значна [407]. Різним аспектам розвитку навчальних закладів ПТО на основі використання моніторингу її якості присвячені роботи (С. Кретович, Т. Кристопчук, К. Горчук, Л. Сергеева, Г. Русанов, І. Лько) та ін.

Дослідження проблем моніторингу післядипломної освіти набувають поширення в нашій країні, в основному вони стосуються педагогічної освіти, оскільки в обласних центрах функціонують відповідні інститути [326]. Центром наукових досліджень у цьому напрямку є Університет менеджменту освіти НАПН України на чолі з В.В. Олійником.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами у вищій освіті активізувалися дослідження, присвячені проблемам моніторингу її якості практично на усіх рівнях: державному (В. Зайчук, О. Ляшенко, С. Шевченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова) регіональному – (С. Раков) та локальному – вищого навчального закладу (І. Анненкова, Н. Байдацька, І. Булах, Л. Віткін, А. Денісенко, В. Зінченко, Л. Коробович, С. Костогриз, Т. Лукіна, О. Островерх, Г. Хімічева, М. Скиба, Т. Хоруженко, О. Туржанська) тощо.

Не дивлячись на широке коло наукових розвідок проблем моніторингу якості вітчизняної освіти у різних сферах (О. Іванов, І. Крамаренко, С. Щудло та ін.) можна констатувати, що розгляду моніторингу як багаторівневої системи, що складається з набору специфічних елементів на кожному з рівнів, не приділяється достатньої уваги. Потребують системного дослідження питання трансформування елементів радянської моделі збору освітньої інформації в сучасну ефективну багаторівневу систему моніторингу якості вітчизняної освіти. Відтак, ми усвідомлюємо, що актуальним є дослідження вітчизняної системи моніторингу якості освіти у цілому. І така спроба зроблена автором у публікації [451].

Однак, в zakresах нашого дослідження і відповіді до його об'єкта із ланцюга неперервної освіти, нами виокремлено професійну освіту (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Класифікація неперервної освіти за критерієм її професіоналізації

В основу класифікації покладено критерій професіоналізації освіти за МСКО – тип (призначення) освіти [507]. Професійною вважатимемо освіту, яка призначена для подальшої реалізації на ринку праці; до неї, згідно з чинним законодавством України, відносяться професійно-технічна та вища освіта.

Термін «допрофесійна підготовка» дістав поширення у зв'язку з рекомендаціями ЮНЕСКО і міжнародної конференції праці (1965 р.) з професійно-технічної освіти і підготовки, згідно з якими рівень трудового навчання в загальноосвітніх школах визначається як допрофесійний [260, с. 140].

Післядипломна освіта в українському законодавстві визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності

на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [11, 97, 98].

Перш, ніж перейти до характеристики моніторингу у сфері професійної освіти, побіжно зупинимося на одному із сучасних елементів державного моніторингу якості загальної середньої освіти – зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) навчальних досягнень учнів ЗОШ, як процедурі перевірки готовності до професійної підготовки, що проводиться в Україні на постійній основі з 2008 р.

Прийняті нормативно-правові акти, згадані нами у п. 4.1, регламентують організацію і реалізацію ЗНО, інфраструктуру і правові відносини суб'єктів процесу, форми документів тощо.

Не дивлячись на те, що ЗНО проводиться на основі нормативно-правових актів, які ухвалено президентом України, КМУ, Міністерством освіти і науки та Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО), довгий час відкритим залишалося законодавче унормування ЗНО [31]. Лише з прийняттям нового Закону про вищу освіту (ст. 45) ЗНО результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, набуло статусу такого, що використовується для прийому до ВНЗ на конкурсній основі [98].

З року в рік набуває вагомості громадське спостереження за проведенням ЗНО, що здійснюється представниками громадських організацій, засобами масової інформації, батьківськими комітетами [63, 64]. Отже, розширення участі громадськості у процедурах проведення ЗНО дозволяє стверджувати про демократизацію управління освітою в Україні [187, с. 163].

Спираючись на світову практику та рекомендації міжнародних експертів Україною була обрана збалансована модель ЗНО, що органічно поєднує дві мети – атестацію (сертифікацію) за курс повної загальної середньої освіти та добір (селекція) на навчання у ВНЗ [31], що базується на рейтинговій 200-бальній шкалі.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є факт зарахування результатів ЗНО навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в Україні в якості вступного випробування до ВНЗ і питання вибору критеріїв, що оцінюються як вхідні ресурси абітурієнта для його успішного навчання у ВНЗ. Такими критеріями в існуючій вітчизняній системі ЗНО є результати навчання випускника ЗНЗ із основних шкільних предметів (українська мова, математика, фізика, хімія, іноземна мова тощо). З 2015 року буде запроваджена низка інновацій, зокрема, з української мови і літератури та математики будуть запроваджені

тести двох рівнів; зменшена кількість предметів ЗНО тощо. Однак, на думку науковців, система критеріїв добору до університетів не охоплює усіх якостей особистості, що визначають її здатність до отримання вищої освіти. Вони пропонують запровадження поряд з предметним тестуванням оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК) [382, с. 16].

Слід зазначити, що УЦОЯО щорічно видає офіційні звіти за підсумками ЗНО [654], розміщує повну інформацію на своєму сайті, що робить її доступною для широких верств населення [82]; у педагогічній пресі з'являються чисельні публікації, аналітичні узагальнення вітчизняних та зарубіжних фахівців, розгортаються дискусії, однак низка проблем, що виявляється ЗНО, не вирішується у повному обсязі [147, 499]. Крім цього, науковці застерігають органи управління освітою від використання результатів ЗНО для оцінювання діяльності ЗНЗ і стану якості освіти у різних адміністративних одиницях.

З іншого боку, ігнорувати отриману інформацію недоречно, потрібно неупереджено аналізувати дані з комплексним урахуванням інших показників діяльності ЗНЗ [382, с. 19–21]. Відтак, потенціал ЗНО для аналізу стану системи освіти і прогнозування її розвитку, формування освітньої політики України на державному та регіональному рівнях не використовується сповна.

Сьогодні, на нашу думку, найбільш формалізовано розробленими є процедури контролю у підсистемі вищої освіти, результати якого використовуються для моніторингу якості освіти (див. рис. 4.3) [449].

Ще з радянських часів на державному рівні в освіті започаткована система статистичних спостережень та вибіркового обстеження, що здійснюється органами державної статистики. Основною формою державного статистичного спостереження за діяльністю ВНЗ залишається форма № 2–Знк «Звіт вищого навчального закладу на початок навчального року» [77]. Згідно з інструкцією ВНЗ щорічно заповнюють звіт станом на 1 жовтня відповідного року і не пізніше 5 жовтня подають його у Головне управління статистики.

Чинна форма містить такі групи статистичних даних, як розподіл студентів, що вступили до ВНЗ та завершили навчання, за напрямками підготовки (спеціальностями), формами фінансування навчання, курсами, мовами навчання, віком та гендерною ознакою; чисельність випускників, що отримали направлення на роботу.

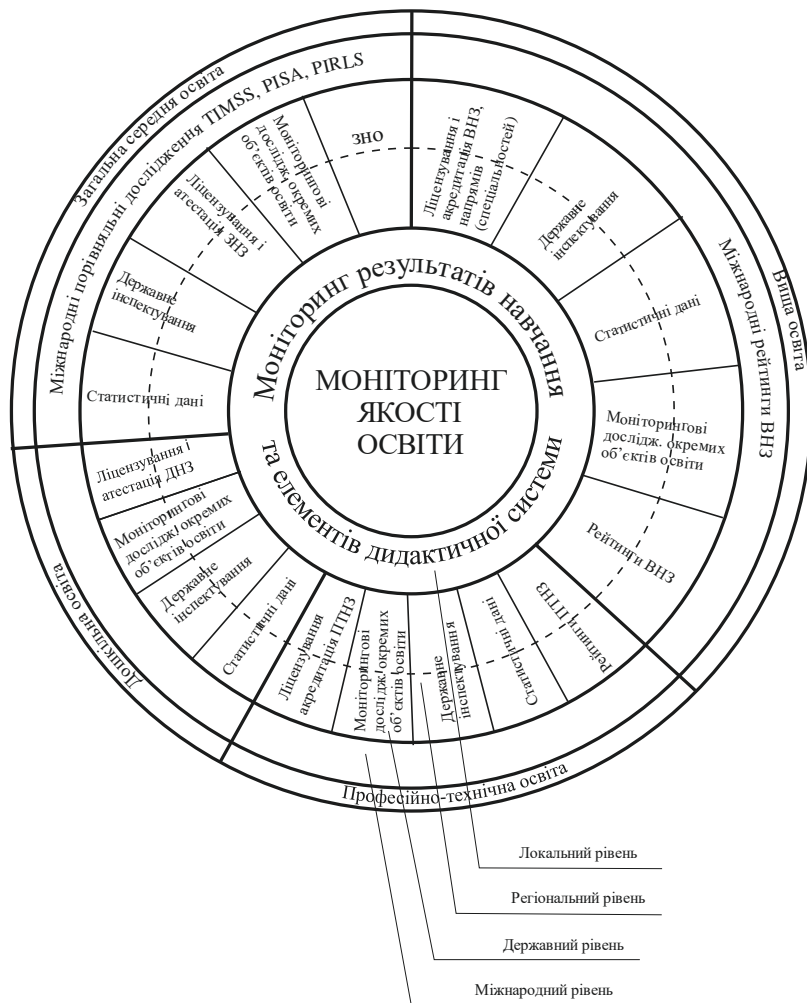


Рис. 4.3. Рівнева структура моніторингу якості освіти в Україні

Додатково збирається інформація про чисельність штатних науково-педагогічних працівників, використання матеріально-технічного фонду, надання стипендій тощо [76].

Починаючи з 2012–2013 н.р., зазначена статистична форма формується у вигляді окремого модуля за допомогою Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) [126, 127].

Розробники ЄДЕБО позиціонують новостворену базу як джерело достовірних даних про діяльність майже 1500 ВНЗ та їх відокремлених підрозділів, які використовуються керівними органами освіти для прийняття управлінських рішень, рейтингування ВНЗ та здійснення громадського моніторингу перебігу вступної кампанії «Конкурс» тощо [89]. Слід зазначити, що при достатньому рівні об'єктивності та достовірності даних статистичних спостережень форми № 2–3нк рівень їх інформативності низький, що унеможливує надання об'єктивної оцінки стану та тенденцій розвитку вищої освіти.

Додатковий збір інформації здійснюється МОН України у разі вирішення конкретних завдань, зокрема, у 2010 р. статистичні дані щодо кількісного і якісного складу викладачів ВНЗ (картка обліку кандидата наук, картка обліку доктора наук [373, 374] використовувалися для поліпшення роботи Державного реєстру ВНЗ [30]. Встановлена форма крім анкетних даних містила інформацію про основні наукові публікації викладача за останні 5 років [85].

Ми погоджуємося з думкою І.І. Бабина, Л.М. Гриневич, І.Л. Лікарчука [147, с. 35], що інформацію, яку збирає МОН України про наукову роботу викладачів: участь у наукових конференціях, кількість захищених дисертацій, опублікованих статей за умов відсутності механізмів контролю за науковою діяльністю, не можна вважати об'єктивною. Відтак, збір інформації Міністерством щодо науково-педагогічних працівників ВНЗ тимчасово призупинено.

На виконання вимог [6] ВНЗ здійснює роботу з внесення в ЄДЕБО даних щодо установчих документів та окремих показників матеріально-технічного забезпечення освітньої діяльності, а саме паспорти приміщень, документи про відповідність приміщень вимогам правил з пожежної безпеки, нормам з охорони праці тощо [553]. Попри позитивні сторони існування автоматизованої системи статистичного освітнього моніторингу, на нашу думку, ЄДЕБО переобтяжена такою функцією як верифікація документів, що значно ускладнює процес користування нею.

Отже, не дивлячись на велику кількість звітних статистичних форм, існуюча статистика не забезпечує достатньо повною, своєчасною інформацією, що віддзеркалює стан системи вищої освіти щодо здійснення ефективної освітньої політики, планування, прийняття управлінських рішень, не містить аналіз впливу на неї соціально-економічних умов середовища. Беручи до уваги сказане, можна стверджувати, що вітчизняна освітня статистика не спроможна забезпечувати даними процес ефективного моніторингу якості

професійної підготовки фахівців, насамперед, через її цільову невизначеність та непридатність більшості статистичних даних для узагальнення інформації [463].

На нашу думку, впровадження сучасної системи статистичного моніторингу на усіх рівнях з метою розвитку інформаційного забезпечення управління освітою і реального статистичного обміну між управлінськими рівнями є нагальною проблемою вищої освіти. Відтак, форми статистичної звітності можуть бути інструментарієм моніторингу якості освіти, однак для цього показники звітності мають спроститися і стати інформаційнішими щодо самої якості. Для забезпечення статистичною інформацією не лише національного рівня освіти, але й міжнародного, інтеграції нашої освіти у європейський освітній простір, слід пришвидшити процес створення єдиної системи збору і аналізу освітньої статистики з обов'язковим урахуванням міжнародних індикаторів.

Державний нагляд (контроль) за якістю вітчизняної вищої освіти, націлений на забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти, донедавна здійснювався державними органами управління освітою відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.) та наказу МОН України «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності» [97, 100]. Порядок здійснення державного контролю за діяльністю ВНЗ передбачає такі форми: акредитаційна експертиза, експертна оцінка діяльності ВНЗ та інспектування [69]. Процедури державного нагляду (контролю) за якістю вищою освітою регламентуються низкою нормативних документів [49, 53, 55, 62, 68, 110].

Основним джерелом моніторингу якості на державному рівні можна вважати запроваджену постановою КМУ від 1.06.1992 р. № 303 процедуру акредитації ВНЗ як інструменту забезпечення досягнення і підтримання ними високого рівня вищої освіти, стимулювання їх діяльності у напрямі докорінного поліпшення якості підготовки фахівців [40]. Процес акредитації базується на зборі інформації щодо діяльності ВНЗ та якісних характеристик підготовки фахівців за переліком встановлених показників (нормативів).

Новостворений орган – Міжгалузева республіканська акредитаційна комісія зобов'язувалася з урахуванням відповідних показників проводити: експертизу рівня вищої освіти з кожної спеціальності та ВНЗ в цілому; професійне тестування випускників; вивчення вміння випускників розв'язувати завдання щодо професійної діяльності; експертизу якості виконання й захисту випускни-

ками дипломних, курсових проектів (робіт); вибіркове опитування випускників, які працюють у народному господарстві, та їхніх керівників щодо якості освіти; аналіз фактичних досягнень випускників ВНЗ за час їхньої самостійної діяльності після закінчення навчального закладу; вивчення документів про результати діяльності студентів, випускників, професорсько-викладацького складу ВНЗ; експертизу механізму і структур оновлення кадрів, розвитку наукових досліджень, джерел ресурсного забезпечення, розвитку матеріально-технічної бази ВНЗ тощо. За результатами експертизи комісія разом з МОНУ зобов'язувалася інформувати громадськість про акредитацію ВНЗ та їх рейтинг.

У затвердженому Положенні про акредитацію ВНЗ (1992 р.) зазначалися основні принципи акредитації закладу освіти, аналогічні освітньому моніторингу – періодичність і гласність; орієнтація на передові стандарти якості вищої освіти, що регулярно поновлюються; достовірність і об'єктивність експертизи діяльності ВНЗ; авторитетність і незалежність експертів. Важливо, що планувалося за результатами акредитації ВНЗ присвоювати певний рівень акредитації (від 1 до 4) з відповідним рівнем автономності та академічних і фінансових свобод. На жаль, ця ідея не реалізувалася у повній мірі [33]. На виконання указу президента України «Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти» у 1995 році утворена Державна акредитаційна комісія (ДАК) [91]. Усі подальші нормативні документи, у тому числі Положення про акредитацію ВНЗ і спеціальностей (1996, 2001, 2012, 2013 рр.) були націлені на спрощення процедур і одночасно встановлення нових значно суворіших вимог до якості вищої освіти [42, 44–46, 49, 52, 62, 80] тощо.

Так, Положення про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів (1996 р.) передбачало встановлення відповідності якості навчання до державних вимог за результатами проведення експертизи діяльності закладу освіти, яка містила обов'язкове виконання студентами комплексних контрольних кваліфікаційних завдань (КККЗ), складених відповідно до ОКХ ДСВО певних напрямів (спеціальностей) [80].

Положенням 2001 р. введено два види процедури акредитації [62]:

- вищого навчального закладу – як державного визнання його статусу (рівня акредитації);

- спеціальності у навчальному закладі – як державного визнання відповідності рівня підготовки фахівців з цієї спеціальності державним вимогам.

Акредитаційна експертиза проводилася згідно із затвердженим порядком [65]. Встановлення відповідності рівня підготовки фахівців певної спеціальності у ВНЗ до державних вимог відбувалося шляхом замірів залишкових знань студентів у вигляді контрольних робіт з фундаментальних, гуманітарних та фахових дисциплін, які отримали назву комплексних (ККР) [62]. Отже, так зване «спрощення» процедури акредитації у 2001 р. призвело до заміни виконання студентами комплексних контрольних кваліфікаційних завдань (КККЗ), складених відповідно до ОКХ ГСВО певних напрямів (спеціальностей), на заміри залишкових знань студентів у вигляді ККР.

На наше глибоке переконання, впровадження ККР унеможливило встановлення реального рівня сформованості професійних компетентностей випускників, а відтак результати виконання ККР не можуть вважатися об'єктивними показниками і використовуватися для моніторингу результатів навчання студентів, на підставі яких приймається рішення про якість професійної підготовки [451]. На жаль, ця недоречність не усунена під час останніх змін Положення про акредитацію [44].

З часу запровадження процедури акредитації державні вимоги змінювалися декілька разів (1999, 2003, 2004, 2011–2014 рр.) [44, 45, 49, 150, 255]. Усі державні вимоги до акредитації напряму підготовки (спеціальності) є критеріями, які визначають мінімальні нормативи забезпечення навчальних закладів науково-педагогічними та педагогічними кадрами, матеріально-технічною, навчально-методичною, інформаційною базами, якісними характеристиками надання освітніх послуг, вимогами до освітньої і наукової діяльності вищого навчального закладу [49]. До якісних характеристик відносять умови забезпечення державної гарантії якості вищої освіти, результати освітньої діяльності, організацію наукової роботи. Умови забезпечення державної гарантії якості вищої освіти перевіряються такими показниками:

- виконання навчального плану стосовно переліку навчальних дисциплін, годин та форм контролю;
- підвищення кваліфікації викладачів постійного складу за останні п'ять років;
- чисельність науково-педагогічних (педагогічних) працівників, що обслуговують спеціальність і працюють у навчальному закладі за основним місцем роботи, які займаються удосконаленням

навчально-методичного забезпечення, науковими дослідженнями, підготовкою підручників та навчальних посібників.

Результати освітньої діяльності (рівень підготовки фахівців) перевіряються з дисциплін усіх блоків навчального плану відповідного напрямку (спеціальності) за двома критеріями: загальна успішність і якість виконання контрольних робіт. Крім основних вимог до акредитації ВНЗ, а саме: дотримання ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти [43], провадження освітньої діяльності за ліцензованими напрямами підготовки, спеціальностями в межах ліцензованих обсягів прийому, до навчальних закладів вищого, IV рівня акредитації МОН України висуває низку додаткових вимог щодо рівня показників підготовки науково-педагогічних кадрів та навчально-методичної роботи ПВС.

Залежно від пріоритетів у різні роки вводилися нові критерії, зокрема: організація наукової роботи та участь у ній студентів (2004 р.); видання підручників (навчальних посібників) з грифом МОН України або монографій за останні п'ять років не менше ніж п'ять відсотків від загальної чисельності науково-педагогічних працівників ВНЗ; рівень показників діяльності аспірантури або докторантури ВНЗ не нижчий від середнього для цієї галузевої групи або типу ВНЗ (2012 р.). Це дозволяло державному органу управління освітою впливати на діяльність підпорядкованих йому ВНЗ, проводити освітню політику, реагувати на цивілізаційні виклики, а показники державної акредитації виступали як системотвірний елемент моніторингу якості вищої освіти [581].

Слід відзначити, що у проекті МОН України (2014 р.) державні вимоги до акредитації напрямку підготовки, спеціальності та ВНЗ орієнтовані на дотримання європейських стандартів і рекомендацій щодо функціонування у ВНЗ системи внутрішнього забезпечення і моніторингу якості [50], однак, з прийняттям нового закону про вищу освіту, вимагають суттєвого опрацювання.

Без сумніву, за останні роки відбулися зміни у системі акредитації: демократизація, спрощення процедури, посилення відповідальності державного органу управління освітою, зменшення фінансових витрат навчальних закладів [150]. Неодноразово здійснювалися спроби удосконалення процедури акредитації ВНЗ. В указі Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти України» перед МОН України ставилося завдання створення інфраструктури акредитаційних центрів, Центру міжнародної акредитації, розробки та застосування ос-

новних критеріїв, на основі яких планувалося проводити акредитацію ВНЗ за рівнями підготовки фахівців (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) [105], що реалізовано частково.

Автори концепції модернізації (2007 р.) пропонували різні напрями удосконалення системи акредитації вищих навчальних закладів, напрямів і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах (ВПУ) України [9], більшість з яких й досі не реалізована. Відтак чинна система ліцензування та акредитації, на нашу думку, й досі залишається громіздкою, дещо заформалізованою, не дає диференційованої оцінки діяльності ВНЗ, а тому потребує подальшого удосконалення. Ми вбачаємо позитивні зміни у запровадженні новим законом «Про вищу освіту» акредитації освітніх програм [98], що має використовувати нові механізми взаємодії із роботодавцями. Відтак, до початку діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти (вересень 2015 р.) процедура акредитації у вищій освіті залишається незмінною.

Кардинальні зміни намітилися і у процесах ліцензування. В проєкті нових ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти (2014 р.), що мали б прийти на зміну (2003, 2011 рр.) [43, 55], відображена тенденція зміщення відповідальності за якість надання освітніх послуг на випускову кафедру та її керівника, підвищення вимог до кадрового забезпечення навчально-виховного процесу (наявність п'яти наукових публікацій у фахових вітчизняних виданнях (авторських свідоцтв, патентів); введення нових нормативів під впливом євроінтеграційних процесів (проведення навчальних занять іноземною (англійською, німецькою, французькою, іспанською) мовою (крім мовних дисциплін) в обсязі не менше 50 годин на навчальний рік тощо [54].

В той же час частина нормативів, на нашу думку, потребує нових підходів, зокрема, це стосується п. 3.1 «Освітньо-професійна програма в цілому», які повинні забезпечити оновлення програм навчання на базі моніторингу їх змісту з боку представників ринку праці та ін. Беручи до уваги підвищення відповідальності ВНЗ у процесах забезпечення якості вищої освіти, у Положенні мають з'явитися, на нашу думку, відповідні показники ефективності системи внутрішнього забезпечення ВНЗ якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Однак, до початку роботи в Україні Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, введення в дію цього документа теж призупинено.

У проміжках між атестаціями забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти в Україні відбувається шляхом здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форми власності. Найстарішим елементом системи державного контролю в освіті є інспектування; про його систематичне проведення у вищих інженерно-промислових закладах Харкова, Києва, Катеринослава, що територіально входили на той час до складу імперської Росії, йдеться в дослідженні В.М. Тарасової, присвяченому становленню вищої інженерної школи останньої чверті XVIII ст. – 1917 р. [820].

Чисельна інспекторська служба з чітко визначеними повноваженнями залишилася освітній системі України у спадок від колишнього СРСР [147, с. 42]. Для керування нею указом президента України утворено Державну інспекцію навчальних закладів (ДІНЗ) [36].

Основними завданнями цього органу виконавчої влади є здійснення інспектування навчальних закладів з питань організації навчально-виховної і науково-методичної роботи, використання науково-педагогічного потенціалу та матеріальних ресурсів, розвитку матеріально-технічної бази і соціальної сфери; аналіз роботи навчальних закладів щодо дотримання ними нормативно-правових актів у галузі освіти, оцінка відповідності їх діяльності державним стандартам і вимогам, внесення пропозиції щодо усунення негативних і поширення позитивних тенденцій у розвитку освіти; своєчасне інформування органів управління освітою про наслідки перевірок; узагальнення інформації про практику застосування законодавства з питань державного контролю і участі у підготовці і розгляді проектів рішень з питань реформування освіти, прогнозування розвитку системи освіти та її організаційно-правового забезпечення [110].

Планові заходи державного нагляду (контролю) за діяльністю суб'єктів господарювання з надання освітніх послуг у системі вищої освіти здійснюються залежно від ступеня ризику проведення господарської діяльності надання освітніх послуг з періодичністю один раз на 1–5 років. При цьому критеріями, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг в освіті є строк проведення господарської діяльності і наявність фактів порушення вимог законодавства [53].

Основними формами державного контролю у ВНЗ є акредитаційна експертиза, експертна оцінка їх діяльності та інспекту-

вання [69]. Державне інспектування навчальних закладів усіх типів та рівнів акредитації здійснюється з метою виявлення порушень вимог законодавства щодо надання освітніх послуг і державних стандартів освіти та запобігання таким порушенням і визначається відповідним Порядком [68].

Розроблена програма комплексної перевірки охоплює 15 напрямів діяльності ВНЗ за більш, ніж 100 показниками, що за змістом відповідають основним завданням вищої школи згідно із чинним законодавством. Програма комплексної перевірки діяльності ВНЗ переважно націлена на забезпеченні умов освітньої діяльності і частково містить якісні показники.

Напрямок «Якість підготовки студентів» передбачає контроль таких параметрів як: навчальні плани за напрямами підготовки, з яких планується проведення контрольних робіт; екзаменаційні відомості з результатами останнього підсумкового семестрового контролю в цілому по ВНЗ, у т. ч. з дисциплін, з яких проводяться контрольні роботи; науково-методичне (навчально-методичне) забезпечення з дисциплін, з яких проводяться контрольні роботи; матеріали ректорського контролю з визначених дисциплін. Решта питань присвячені процесуальній складовій якості освіти, серед яких є організація навчального, навчально-виховного процесів, науково-дослідної діяльності тощо [92].

Інспектування навчальних закладів, що базується на співставленні фактичних досягнень навчального закладу з нормою, еталоном, стандартом, традиційно називають перевіркою. За результатами перевірки складається акт, що містить аналіз діяльності навчального закладу за напрямами програми та оцінку його роботи в динаміці за останні три роки, виявлених порушень вимог законодавства, запис про необхідність розроблення плану заходів щодо усунення виявлених порушень вимог законодавства та недоліків у роботі, пропозиції комісії [75]. Право продовження діяльності ВНЗ надається за умов усунення виявлених порушень.

Так, уніфікована форма акту перевірки ДНЗ вищих навчальних закладів містить понад 150 питань інспектування [74]. Відтак стає зрозумілим вкрай негативне ставлення керівників навчальних закладів до чисельних різноманітних контрольних заходів з боку держави в умовах лавиноподібних інноваційних процесів, зміни парадигми освіти та оновлення її змісту, певної термінологічної невизначеності, неузгодженості теоретичних досліджень з практикою освітянської діяльності та нормативною базою [734]. Одночасно, по-

зитивним є факт оприлюднення програм інспектування ВНЗ I–IV рівнів акредитації, розроблених ДНЗ, оскільки така інформація довгі роки вважалася службовою і не була доступною для навчальних закладів [71].

Отже, маємо визнати, хоча процедура збору інформативних даних Державною інспекцією займає значну кількість часу та потребує затрат людських і фінансових ресурсів, однак не дозволяє отримати оперативну релевантну інформацію для визначення реального стану і тенденцій змін кількісних та особливо якісних параметрів систем освіти, кількісно виявити тенденції розвитку навчального закладу; вносить у процедуру перевірки суб'єктивізм, певну закритість інформації до різних груп споживачів. Не випадково національна стратегія розвитку освіти в Україні проголошує подолання бюрократизації в системі управління, упорядкування перевірок та звітності навчальних закладів як механізм реформування освіти [104].

Безумовно, що і акредитація, і інспектування як контрольно-наглядові процедури з боку держави, покликані забезпечувати контроль за дотриманням вимог стандартів освіти [110]. Саме стандарти є необхідною умовою та підґрунтям моніторингу в освіті, оскільки з ними порівнюються фактичні результати, після чого здійснюється оцінювання і корекції навчального процесу. Виходячи з таких позицій, актуальним є визначення у новому Законі про вищу освіту таких двох груп стандартів: вищої освіти та освітньої діяльності, що розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності [98].

Аналіз системи завдань, що ставиться в обов'язок ДНЗ, та комплексу дій експертів за своєю технологічною сутністю можна віднести до освітнього моніторингу, який містить аналогічні процедури збору інформації, її аналізу і порівняння показників зі стандартами, узагальнення результатів моніторингу і повідомлення їх зацікавленим сторонам для прийняття управлінських рішень. Проте, ми погоджуємося з думкою експертів [147, с. 36], що слід створити єдину апробовану об'єктивну, вірогідну, адаптовану, репрезентативну систему освітніх показників, яка б могла формувати необхідне інформаційне поле для ефективного проведення моніторингу якості в галузі вищої освіти. Слід наголосити, що термін «inspection» не використовується в жодній з європейських країн у сфері вищої освіти, оскільки має відтінок примусової процедури, що не має відношення до гарантії якості [982, с. 11].

У світовій практиці досить звичним явищем стало визначення рейтингів навчальних закладів, з метою: задоволення потреб споживачів в отриманні якісної та об'єктивної інформації щодо рівня підготовки молоді у навчальних закладах різних рівнів; визначення якості освіти; створення здорової конкуренції між навчальними закладами; отримання певної обґрунтованої інформації для прийняття управлінських рішень тощо [569, с. 116]. Міністерство освіти і науки України вважає рейтингове оцінювання діяльності ВНЗ усіх форм власності невід'ємною складовою національного моніторингу вищої освіти.

В Україні незалежне ранжування ВНЗ проводиться з 2005 року [722], за цей період проведена значна робота щодо розроблення та удосконалення різних методик ранжування освітніх закладів. Так, одним з них є проект «Компас», який підготовлено в межах реалізації програми «Сучасна освіта». Результати цього рейтингу відображають уподобання й задоволеність здобутою освітою з боку випускників та роботодавців, а рейтинг ВНЗ визначається якістю професійно-практичної підготовки фахівців.

Консолідований рейтинг ВНЗ використовує інформацію найбільш відомих в Україні рейтингів «ТОП–200 Україна», «Scopus», «Webometrics». Кожен з рейтингів базується на системі власних індикаторів:

1. ТОП-200 Україна – агрегований показник (інтегральний індекс), який формується на підставі індикаторів прямого вимірювання (80 %), експертної оцінки якості підготовки випускників ВНЗ представниками роботодавців та академічного співтовариства (15 %), а також з використанням міжнародних наукометричних і веб-метричних даних (5 %);

2. Scopus – показники бази даних Scopus, що є інструментом для відстеження цитованості наукових статей, які публікуються навчальним закладом або його працівниками у наукових виданнях. У рейтинговій таблиці вищі навчальні заклади України ранжовані за індексом Гірша – кількісним показником, що базується на кількості наукових публікацій і кількості цитувань цих публікацій;

3. Webometrics – кількість проіндексованих пошуковими системами сторінок сайту ВНЗ, зовнішні посилання на нього, цитованість ресурсу, а також кількість завантажених на сайт файлів (змістовна та інформаційна активність сайту навчального закладу).

З 2010 р. МОН України почало використовувати методику рейтингового оцінювання наукової, науково-технічної та іннова-

ційної діяльності ВНЗ III–IV рівнів акредитації, що визначається сумою нормованих індикаторів [121].

Слід відзначити, що вже з 2011–2012 н.р. в рамках реалізації заходів Національного плану дій щодо впровадження програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» та на виконання указу президента України від 30 вересня 2010 року № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» міністерство розробило та запровадило методику рейтингового оцінювання ВНЗ, націлену на стимулювання підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти, участь ВНЗ у основних міжнародних рейтингах кращих університетів.

Для керування роботою з оцінювання ВНЗ профільне міністерство створило Координаційну раду; методичний супровід здійснювався відповідно до Положення [66]; розрахунок інтегрального рейтингового індексу ВНЗ здійснювався на основі системи критеріїв. Ранжування ВНЗ ґрунтувалося на рейтингових індикаторах, які формували структуру критеріїв рейтингу за основними напрямками діяльності: «Міжнародна активність», «Якість контингенту студентів», «Якість науково-педагогічного потенціалу», «Якість наукової та науково-технічної діяльності», «Ресурсне забезпечення». Глобальний критерій рейтингу ВНЗ обраховувався як інтегральний рейтинговий індекс, що визначався як сума індексів критеріїв. Усі 120 індикаторів якості були кількісними і обраховувалися на основі 199 показників розвитку і результатів діяльності ВНЗ [58]. Відтак, суттєвими недоліками запровадженої міністерської системи ранжування ВНЗ виявилися, на нашу думку, її громіздкість та відсутність упевненості в правдивості поданої ВНЗ інформації.

За даними МОН України у 2013 р. у національному рейтингу брали участь 304 ВНЗ різних форм власності та 21 відокремлені структурні підрозділи [723]. Планувалося, що результати міністерських рейтингів ВНЗ будуть враховуватися при розподілі державного замовлення на підготовку фахівців у вищій школі на конкурсній основі [101]. Однак досвід складання рейтингу ВНЗ МОН України не набув підтримки серед освітянської спільноти, оскільки втрачав свою основну цінність – неупередженість. Відтак, про стратегію використання незалежних рейтингів оголосив діючий міністр МОН України С.М. Квіт [561].

Отже, рейтингове оцінювання діяльності ВНЗ виконує важливе завдання, яке стоїть перед державою стосовно покращення

системи освіти, зокрема вищої, розробка національної системи оцінювання якості освіти, забезпеченні їхньої участі у міжнародних порівняльних дослідженнях з питань якості освіти, а також в основних міжнародних рейтингах найкращих університетів; на інституційному рівні – у внутрішньому самооцінюванні, необхідному для підвищення якості вищої освіти.

На державному рівні система моніторингу виявляється у вигляді акцентованого і узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами, аналізу і порівняння стану реалізації державної освітньої політики в різних регіонах України. Міністерство освіти і науки сумісно з УЦОЯО зобов'язувалося розробити і запровадити у 2009 р. зовнішній моніторинг як уніфіковану систему збору інформації про результати вступної кампанії. А спільно з Державною інспекцією навчальних закладів – продовжити моніторинг діяльності відокремлених структурних підрозділів і приведення їх мережі у відповідність до запитів ринку освітніх послуг та ринку праці.

На сьогодні можна констатувати, що частина планів щодо оцінювання та моніторингу якості вищої освіти МОН України так і не була виконана. Про такий стан речей у сфері вищої освіти йде мова і у Стратегії, де експерти відзначають незадовільні повільні темпи реформ, зокрема, що стосується моніторингу [104].

В іншому документі – «Аналітичній доповіді про стан моніторингу якості освіти в Україні» експерти-автори стверджують, що в галузі вищої освіти відсутні національні загальносистемні дослідження [147].

Поодиноким позитивним досвідом можна вважати реалізацію у вищій школі України міжнародних проектів: за програмою ЄС Tempus IV «Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС», метою якого є запровадження підготовки фахівців з освітніх вимірювань [646]; та «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти (TRUST)» з розробки мультиаспектних і мультиконтекстних індикаторів якості [593], що базуються на загальній європейській культурі і співпадають з основними пріоритетами Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [10]. Результати проекту TRUST для українських ВНЗ плануються у вигляді уніфікованої гнучкої системи забезпечення якості та порталу підтримки такої системи, що дозволять ВНЗ створювати власні стратегії забезпечення якості. Учасники проекту ствер-

джують, що створений загальнонаціональний веб-портал можна буде використовувати для процедур моніторингу якості існуючих систем забезпечення якості ВНЗ, так і тих, що розробляються [593].

Однак, глобальна проблема якості освіти не може бути вирішена на рівні окремого навчального закладу і вимагає скоординованих зусиль з боку держави, суспільства та ВНЗ. Спроби МОН України очолити роботу зі створення єдиних критеріїв гарантії якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах в рамках Болонського процесу та ініціювати створення Центрив моніторингу якості освітніх послуг ВНЗ III–IV рівнів акредитації не були доведені до практичної реалізації.

Не дивлячись на зростання кількості дослідницьких робіт вітчизняних педагогів, певні кроки країни щодо створення елементів підсистем моніторингу якості загальної середньої, дошкільної, професійно-технічної, післядипломної та вищої освіти, говорити про функціонування їх на усіх управлінських рівнях як єдиного цілого не можливо, оскільки існуючі елементи не гармонізовані між собою, містять системи показників і критеріїв, які не дозволяють адекватно оцінити стан і якість освіти; результати моніторингу не використовуються для коригування та перспективного планування розвитку освіти, доступ до окремих з них зацікавлених сторін обмежений тощо.

Серед основних напрямів подальшого формування моніторингу якості освіти як єдиної системи є: інституціональний розвиток системи та її елементів на усіх організаційних рівнях; усунення дублювання моніторингових процедур у різних процесах державного контролю в освіті, їх скорочення і спрощення; розробка інструментарію – єдиної системи індикаторів для визначення стану й тенденцій змін кількісних і якісних параметрів в рамках підсистем освіти з урахуванням європейського досвіду; забезпечення спадковості моніторингової якості освіти шляхом використання результатів моніторингової діяльності попереднього освітнього рівня для потреб вищого тощо.

Сподівання на вирішення низки накопичених проблем на інституційному рівні щодо засад управління ВНЗ, в т.ч. якістю вищої освіти, можна висловити у зв'язку з прийняттям нового закону про вищу освіту, який вступає у дію 6 вересня 2014 р. П'ятий розділ закону присвячений створенню системи внутрішнього забезпечення якості (системи забезпечення ВНЗ якості освітньої діяльності та якості вищої освіти) передбачає здійснення низки процедур і заходів, серед яких обов'язковим є моніторинг [98].

У нових соціально-економічних умовах чинній системі контролю стає все важче виконувати покладене на неї завдання впливу на якість надання освітніх послуг, і тому вона постійно удосконалюється [9, 53, 78, 122], зокрема здійснено перехід на критеріальне оцінювання діяльності освітньої діяльності ВНЗ, спрощено процедури акредитації; доповнено європейським досвідом, а саме, використанням рейтингів ВНЗ та ін.

Однак, велика кількість контрольних заходів з боку держави, термінологічна невизначеність нових педагогічних явищ та неукомплектованість нормативної бази освіти вкрай негативно впливає на діяльність навчальних закладів і аж ніяк не сприяє покращенню якості вищої освіти. Європейська практика свідчить, що в наш час акцент із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти слід переносити на ВНЗ.

4.3. Практика моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Управління освітою, зокрема її якістю, складний, багатоаспектний процес, який вимагає постійної координації діяльності суб'єктів на усіх її рівнях: державному, регіональному та інституційному (вищого навчального закладу). В наш час найбільша відповідальність за підсумки освітньої діяльності покладається на ВНЗ, де фактично і формується якість вищої освіти.

Ініціювати роботу вітчизняних ВНЗ щодо створення внутрішніх систем моніторингу якості підготовки фахівців МОН України намагалося декілька раз. Вперше про необхідність створення таких систем йшлося у міністерських рекомендаціях ВНЗ III–IV рівнів акредитації щодо впровадження принципів Болонської декларації у 2005–2006 н.р. [48]. Однак згадані рекомендації носили подекуди декларативний характер, тому не були реалізовані в частині розробки систем моніторингу.

Повернення до проблеми удосконалення механізмів внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів та запровадження систему менеджменту якості вищої освіти у ВНЗ здійснено МОН України у 2007 р. [91]. В преамбулі наказу Міністерства зазначалося, що розробка єдиних критеріїв гарантії якості підготовки фахівців у ВНЗ в рамках Болонського процесу потребує запровадження нових процедур та механізмів оцінювання і контролю

навчальних досягнень студентів. У зв'язку з цим керівникам ВНЗ I–IV рівнів акредитації наказувалося:

– з метою удосконалення управління навчальним процесом розробити та запровадити систему менеджменту якості вищої освіти;

– запровадити систему рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів;

– постійно проводити моніторинг рівня знань, умінь, навиків і компетенцій з усіх циклів нормативних дисциплін.

Вже через два роки, у квітні 2009 р. питання щодо запровадження моніторингу якості освітніх послуг у ВНЗ III–IV рівнів акредитації розглядалося на колегії МОН України. Зокрема, критичної оцінки зазнав стан розроблення та застосування нових підходів до внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості вищої освіти [13]. Листом від 2 листопада 2009 р. № 1/9–756 усім ВНЗ Міністерство рекомендувало запровадити систему внутрішнього моніторингу якості освітніх послуг з урахуванням оцінок студентства і застосовувати його результати для вдосконалення навчально-виховного процесу [120]. До листа додавався проект Типового Положення про центр моніторингу якості освітніх послуг ВНЗ III–IV рівнів акредитації, остаточний текст якого так і не був затверджений. На жаль, усі зазначені документи так і не актуалізували процес створення систем моніторингу на рівні ВНЗ.

Такі провідні вітчизняні ВНЗ, як Київський національний університет ім. Т. Шевченка [704], Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» [358], Національний медичний університет імені О.О. Богомольця [207], Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського [234], Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова [589], приватний Університет КРОК [235, 672], Національний університет біоресурсів і природокористування України [497, 816, 817], Львівська Політехніка [720] тощо; а також ВНЗ, що здійснюють підготовку інженерів швейної галузі – Київський національний університет технологій та дизайну [703], Українська інженерно-педагогічна академія [769] і Хмельницький національний університет [768], самотужки створюють власні системи менеджменту та запроваджують внутрішні системи моніторингу якості.

Переконані, що реальні зміни в сфері моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні відбудуться з реалізацією нового Закону про вищу освіту, п'ятий розділ якого зобов'язує

ВНЗ, в рамках новостворених систем внутрішнього забезпечення якості, здійснювати моніторинг результатів вищої освіти та освітньої діяльності ВНЗ [98].

На інституційному рівні система моніторингу проявляється в оцінюванні навчальним закладом учасників навчально-виховного процесу щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригуванні стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками. Зазвичай, внутрішніми компонентами освіти, на які спрямований моніторинг, є, передусім, якість [572, с. 5]: основних умов освітнього процесу (результати освіти, управління освітнім процесом, науково-методична робота, кадрове забезпечення, матеріально-фінансове забезпечення тощо); реалізації освітнього процесу (зміст освітнього процесу, навчання, викладання тощо); результатів освітнього процесу (знання, уміння, володіння процедурами творчої діяльності, вихованість, розвиток особистості).

Наукові розвідки проблеми створення систем внутрішнього моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні проводяться вітчизняними науковцями у різних напрямках, одним з яких є розгляд його в рамках СУЯ ВНЗ, створеної на базі стандартів ISO 9000 (Л.М. Віткін, О.І. Волков, А.С. Зенкін, С.М. Лаптев, С.М. Піддубна, Т.В. Фініков, Г.І. Хімічева) [672, 772]. Розроблена колективом авторів під керівництвом Л.М. Віткіна система управління якістю запроваджена у приватному університеті «Крок» [235, 672].

Як відповідь на розпорядженням КМУ № 492–р від 19 червня 2013 р. «Про затвердження плану заходів щодо розроблення, впровадження і функціонування систем управління якістю, екологічного управління та інших систем управління» [61], на освітньому ринку з'являються чисельні пропозиції щодо розробки, впровадження та сертифікації СУЯ освітніх послуг ВНЗ на відповідність вимог міжнародних стандартів ISO серії 9000.

У окремих регіонах країни, зокрема, в Одеській області, рішення про запровадження СУЯ освіти на базі міжнародного стандарту ISO 9001:2000 прийнято радою ректорів ВНЗ [241].

На загальнодержавному рівні перша спроба офіційного визнання значення СУЯ в вищій освіті відбулася у 2009 р., коли КМУ затверджено нове Типове положення про акредитацію ВНЗ, в якому зазначалося, що при проведенні акредитаційної експертизи експертна комісія здійснюватиме аналіз відповідності діяльності

навчального закладу Ліцензійним умовам надання освітніх послуг у сфері вищої освіти та оцінювання якості підготовки студентів за напрямом підготовки, спеціальністю, що акредитується, і ефективності внутрішньої системи управління якістю освіти [778]. Однак у офіційній редакції згаданого положення ідея оцінювання внутрішньої СУЯ при акредитації ВНЗ так і не знайшла відображення.

І лише у новому проекті Державних вимог до акредитації напрямів підготовки, спеціальностей (2014 р.) внутрішня система забезпечення якості вищої освіти визнана одним з обов'язкових критеріїв якості діяльності ВНЗ, на підставі яких приймається рішення про державну акредитацію ВНЗ [50].

На реалізацію плану заходів щодо розроблення, впровадження та функціонування систем управління якістю на вітчизняних підприємствах, установах і організаціях впродовж 2013–2016 років націлює Розпорядження КМУ [61]. Здійснюється постійний науковий пошук оптимальної конфігурації моделі інформаційної системи управління якістю продукції (послуг), тобто моніторингу.

Водночас, як зазначає В.М. Новіков [620, с. 41], незадоволеність підприємств результатами впровадження стандартів ISO зростає і становить, за різними даними, до 80 %. Адміністрація вітчизняний ВНЗ також не вбачає доцільності у впровадженні СМЯ у діяльність навчальних закладів [816, с. 46]. Відтак, темпи зростання сертифікованих СУЯ на базі ISO 9001 вкрай незадовільні.

Такий стан речей пов'язаний, на нашу думку, з великим обсягом і трудомісткістю розроблення нормативної документації, високою вартістю процедур сертифікації СУЯ на базі стандартів ISO, що і стримує широке провадження моделей управління та моніторингу якості. Відтак, навчальні заклади створюють власні системи моніторингу якості, що, зазвичай, базуються на сталих ієрархічних схемах управління вищою освітою, радянській моделі збору освітньої інформації у поєднанні з елементами сучасних моделей та методів менеджменту якості на основі принципів TQM, європейської моделі ділової досконалості EFQM, вимог Європейської асоціації гарантії якості у вищій освіті ENQA тощо. Крім цього при створенні моделей моніторингу спираються на такі наукові підходи: процесний, компетентістний, системно-діяльнісний, синергетичний, середовищний або їх поєднання [787].

Щодо кількості рівнів, дослідник І.В. Соколова пропонує комплексну дворівневу систему моніторингу якості професійної підготовки фахівців «факультет-кафедра» [788]; І.П. Анненкова,

О.М. Ніколенко, Н.О. Чайкіна, Є.М. Хриков – трирівневу систему «університет–факультет (інститут)–кафедра» [152, 863, 873]. Зустрічаються багаторівневі системи моніторингу, наприклад О.М. Блистів пропонує п'ять рівнів, до яких крім вищеназваних, віднесені відповідно, четвертий рівень – викладача і п'ятий – студента [192].

Водночас, І.П. Анненкова наголошує на доцільності використання на кафедральному рівні педагогічного і професіографічного, на факультетському – професіографічного і освітнього, на університетському рівні – освітнього моніторингу [152].

На вибір моделі впливає мета проведення моніторингу. Зокрема, моніторинг стану об'єкта дозволить забезпечити якість його функціонування, а динаміки розвитку – гарантувати постійне покращення якості [750]. Крім цього існують моделі моніторингу, спрямовані на визначення результативності діяльності ВНЗ як ступеня досягнення запланованих цілей (так звана модель «мета-результат» [557, с. 70]), та її ефективності.

Найбільша кількість досліджень присвячена моніторингу окремих аспектів освітньої системи ВНЗ: навчальних досягнень студентів – Н.М. Байдацька, [163], результатів професійної підготовки майбутніх фахівців – І.П. Анненкова, І.Є. Булах, О.П. Воловонець, Ю.В. Вороненко, О.С. Туржанська [152, 770, 828], умов досягнення та ефективності освітніх результатів – І.П. Анненкова [152], навчального процесу – В.О. Зінченко, В.В. Вербець, Л.Є. Серкова [221, 339, 758], навчальних досягнень студентів, викладання та методичного забезпечення навчального процесу – Т.А. Хоруженко [859], виховної системи – А.О. Денисенко [294], різних напрямів навчальної, виховної, наукової, громадської роботи – О.О. Островерх [650] тощо. В дослідженні С.С. Кретович запропонована модель системи моніторингу розвитку навчального закладу [480], Л.П. Коробович – модель моніторингу результативності навчально-виховного процесу ВНЗ [415]. Дослідники В.М. Приходько, С.Г. Костогриз, М.Є. Скиба та ін. вважають, що моніторинг якості освіти має одночасно стосуватися таких складових як: ресурси навчального закладу, освітній процес та результати освітньої діяльності [571; 700, с. 289].

Не можемо оминати увагою принципово інший підхід, висловлений у роботі [750, с. 31–32], автор якої вважає доцільним перехід від практики оцінювання критеріїв якості окремих аспектів діяльності до загального критерію – якості СУЯ ВНЗ. Подібну думку зустрічаємо у дослідженнях вітчизняних науковців у вигляді трирівневої системи моніторингу СУЯ ВНЗ [672]: перший рівень

(моніторинг СУЯ); другий рівень (моніторинг якості підготовки студентів) та третій рівень (моніторинг ключових процесів ВНЗ).

У розвиток сказаному, дослідник Г.І. Хімичева пропонує будувати модель моніторингу на основі вибору структурних складових інтегрованої системи, що базується на використанні трирівневої ієрархічної схеми та процедури оцінювання нормативних складових міжнародних стандартів якості серії ISO [854, 855].

Особливої уваги заслуговують дослідження моніторингу на основі використання ІКТ [266], в т. ч. Інтернет-технологій [185, 216] як елементу АСУ [409]. Узагальнення існуючих підходів у вітчизняній вищій освіті до розробки та використання моделей моніторингу якості на рівні ВНЗ наведена на рис. 4.4 [426].

Проведений аналіз свідчить, що переважна більшість моделей моніторингу якості, які проектуються науковцями для впровадження у вітчизняних ВНЗ, носить монофункціональний характер і націлена на обмежену кількість об'єктів моніторингу [443].

Водночас, найбільшу складність та практичний інтерес для ВНЗ представляють поліфункціональні моделі, у яких моніторинг носить комплексний характер і охоплює ключові складові освітньої системи. До такого типу можна віднести моделі моніторингу якості надання освітніх послуг [729, 854], професійної підготовки фахівців [192, 408, 788, 873] та вищої освіти на інституційному рівні [388, 600].

Створення інтегрованих інформаційних систем ВНЗ стало одним із пріоритетних напрямів розвитку навчальних закладів України [133, 218, 360, 361, 403].

Сутність управління якістю підготовки майбутніх інженерів швейної галузі виражається через такі функції: контролю, що передбачає перевірку, оцінювання й облік освітнього процесу і його результату як за кількісними, так і за якісними показниками; аналізу отриманої інформації, виявлення відхилень та з'ясування причин розходження фактичного рівня підготовки майбутніх фахівців з належним; планування подальшої управлінської діяльності з метою визначення змісту коригувальних дій та розробки відповідних планів; організації, що полягає у здійсненні запланованих дій і реалізації прийнятих управлінських рішень.

Попри чисельні наукові дослідження в сфері освітнього моніторингу система збору інформації щодо якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, у переважній більшості вітчизняних ВНЗ, залишається такою, яка склалася у радянський період і базується на сталій ієрархічній системі контролю [636].

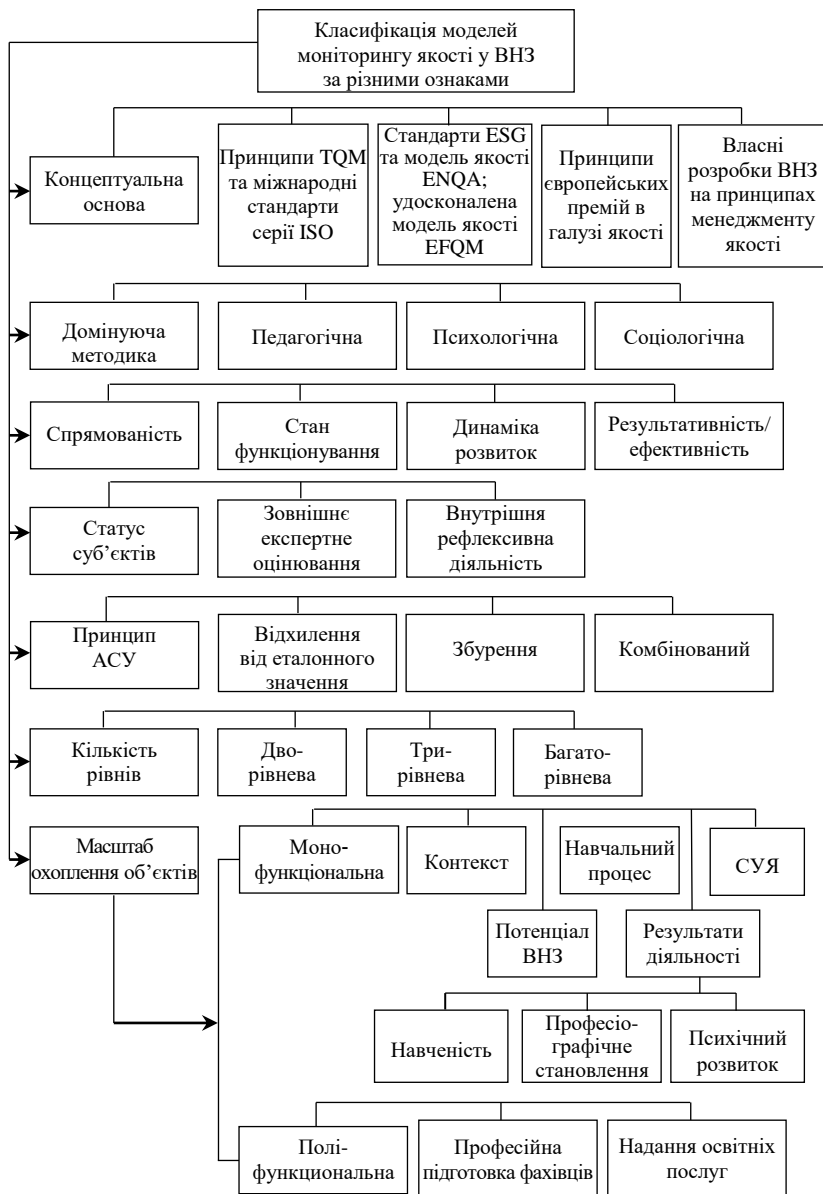


Рис. 4.4. Класифікації моделей моніторингу якості на інституційному рівні за різними ознаками

Ми погоджуємося з думкою С.У. Гончаренка та П.М. Олійника і під контролем в вищій школі розуміємо виявлення й оцінювання результатів спільної діяльності студента і викладача [550]. Як відомо контроль охоплює не тільки оцінку (як результат) перевірки, але й оцінювання (як процес) та базується на низці дидактичних принципів [351].

Цілями етапу контролю зазвичай педагоги вважають визначення реального рівня досягнень студентами результатів навчання та встановлення ефективності процесу навчання. Систему контролю у навчальному процесі утворює поєднання його різних видів і форм. Підсумком узагальнення поглядів сучасних педагогів на види педагогічного контролю, що використовується на різних етапах навчання [36, 550, 552, 660, 753, 872, 879] є розроблена автором класифікація, в основу якої покладені два критерії – час проведення та дидактичні завдання контролю (рис. 4.5) [556, с. 11].

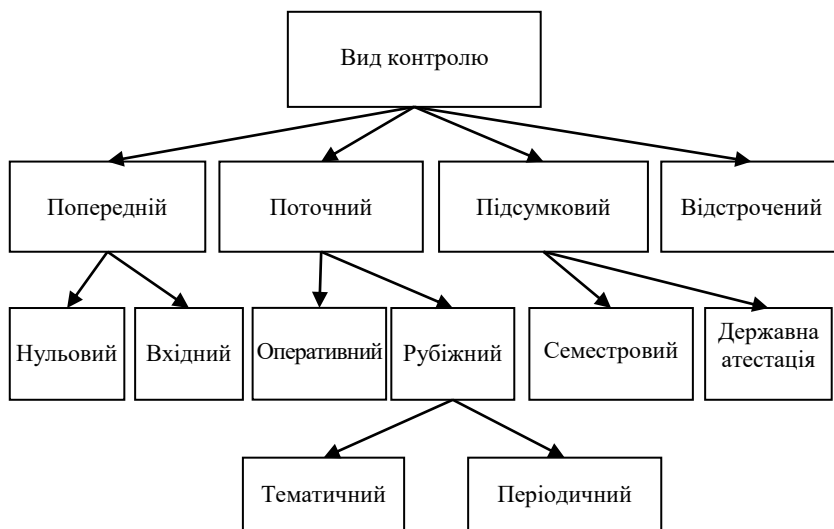


Рис. 4.5. Види педагогічного контролю

Важливе значення для досягнення мети навчання відіграють форми контролю. Вибір форми контролю залежить від мети, рівня засвоєння знань, змісту навчання, а також видів завдань, що використовуються. Для поточного, семестрового підсумкового контролю та державної атестації використовуються різні форми контролю (табл. 4.1) [556, с. 14].

Таблиця 4.1

**Види і форми педагогічного контролю у вищій освіті,
сформовані у радянський період**

Вид контролю	Форма контролю
1. Поточний контроль	
Оперативний, рубіжний: тематичний, періодичний	Опитування
	Диктант (технічний, предметний)
	Контрольна робота
	Контрольне домашнє завдання
	Твір
	Колоквіум
	Захист КР, КП, НДРС
	Захист рефератів, творчих робіт, різних видів індивідуальних завдань тощо
	Практична перевірка (захист лабораторних та практичних робіт, усіх видів практики)
	Рішення ситуаційних завдань, професійних задач (технологічних, економічних, педагогічних), розв'язання проблемних ситуацій, питань тощо
	Графічна перевірка (РГР, схеми, епюри)
	Ділові, імітаційні ігри, ігрове проектування
	Доповідь, виступ на семінарському занятті, тези виступу на конференції
	Тестовий контроль
	Оцінка за активність студентів на заняттях, внесення пропозицій оригінальних рішень, уточнень, попередніх відповідей тощо
	Перевірка конспектів, роботи з зошитом
	Індивідуальна бесіда на консультації
	Навчальні конкурси, олімпіади з предметів
Самоконтроль	
Взаємоперевірка	
2. Підсумковий контроль	
Семестровий	Іспит
	Диференційований залік
	Залік
Державна атестація	Кваліфікаційна (дипломна) робота (проект)
	Тестовий державний іспит

Наведений перелік форм контролю складено нами на основі аналізу літературних джерел [351, 550, 872]. Крім цього організаційно розрізняють такі форми контролю [586]: індивідуальні, групові, фронтальні.

Розгорнута характеристика видів і форм педагогічного контролю у ВНЗ представлена автором у роботах [556, с. 9–14; 561, с. 119–132]. Детальніше зупинимося на особливостях проведення підсумкового контролю, оскільки ще й досі його результати виступають одним із основних об'єктів моніторингу в системі вищої освіти.

Підсумковий контроль здійснюється з метою оцінювання результатів на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або на окремих його завершальних етапах. Він містить семестровий контроль та державну атестацію студента [768, с. 24]. Щодо підсумкового оцінювання на завершальному етапі навчання на ОКР, воно здійснюється під час державної атестації у двох нормативних формах: кваліфікаційної (дипломної) роботи (проекту) або /та державного іспиту [768, с. 212–220].

Підсумковий контроль більшою мірою, ніж інші види контролю, виконує контролюючу функцію і потребує систематизації і узагальнення знань. Не випадково довгі роки державні іспити базувалися на системі завдань, так званих КККЗ, зміст яких носив міждисциплінарний комплексний характер, описаних у п. 2.2.

Однак з 1998 р., за наказом МОН України від 31.07.1998 р. № 285, у вищій школі запроваджений тестовий державний іспит [125, с. 59]. Сутність поняття «педагогічний тест», як показав аналіз робіт з основ класичної та сучасної педагогічної тестології (В.С. Аванесов, В.Г. Кузнецов, О.М. Майоров, М.Б. Челишкова, В.І. Звонніков), міцно пов'язана з іншим педагогічним контентом «вимірювання в педагогіці». Згідно з концепцією В.С. Аванесова у процесі удосконалення педагогічного оцінювання вимірювання є конкретною процедурою кількісного співставлення властивості, що вивчається, з певним еталоном, що приймається за одиницю вимірювання [132]. Відомий дидакт О.М. Майоров розглядає тестування як інструмент, засіб моніторингу ефективності роботи освітніх систем, коли в якості тестового інструмента використовуються тести навчальних досягнень (дидактичні, педагогічні тести) [522, с. 96]. Відтак, розробники вітчизняної методології засобів діагностики ГСВО, на нашу думку, вбачали впровадження тестових технологій, як об'єктивного засобу вимірювання результатів навчання студентів, прогресивним кроком на етапі державної атестації. На жаль, ціла низка причин, серед яких основною є низька культура тестування (розробки, проведення, обробки даних) у вітчизняній освітній галузі, призвела до «нецивілізованого періоду використання тестів» під час державного іспиту в ВНЗ, відходу

впродовж довгих років від комплексного принципу його проведення до перевірки суми знань з набору професійних дисциплін [430]. Підтримку своїх думок ми знаходимо у монографії М.П. Карпенко, в якій автор стверджує, що «тестуванням як інструментом слід користуватися вибірково, у тій сфері, де він приносить користь. Відтак, тестувати слід не остаточні знання – це шлях у нікуди, а компетентності, набуті в процесі навчання» [370, с. 647].

В той же час не можемо оминати увагою успішний багаторічний досвід (з 1998 р.) проведення стандартизованого тестового державного іспиту (ліцензійний інтегрований іспит) для фахівців з вищою освітою напрямів «Медицина» і «Фармація» [67, 686].

Для встановлення рівня сформованості умінь майбутніх інженерів швейної галузі в Хмельницькому національному університеті автор запропонувала використовувати ситуаційні тести – критеріально-орієнтовані тести досягнень, які складаються з цілеспрямованих наборів тестових завдань, призначених для оцінювання рівня сформованості знань щодо орієнтувальних основ дій, які є адекватними діяльності вирішення проблемних ситуацій, що властиві майбутній соціальній і виробничій діяльності випускників ВНЗ цієї спеціальності. Алгоритм та методика розробка і проведення державної атестації детально розкриті у публікації автора [430].

Лише у методичних вказівках з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (2013 р.) автори методики повернулися до такої нормативної форми засобів діагностики як комплексний державний іспит. При цьому планувалося, що рівень фахової підготовки встановлюватиметься опосередковано за допомогою різних за формою завдань і складатиметься з теоретичної частини (питання, тестові завдання) та практичної частини (розв'язання комплексної ситуаційної задачі з дисциплін, завдання, для реалізації якого використовуються дидактичні засоби, що дозволяє перевірити сформованість відповідних умінь та навичок) [14]. На часі рішення МОН України про введення незалежного ліцензійного іспиту для магістрів усіх спеціальностей [98].

Семестровий підсумковий контроль проводиться з метою встановлення рівня засвоєння навчального матеріалу з дисципліни або опанування виду діяльності студентом (виконання курсової роботи (проекту), проходження практики тощо) відповідно вимог ОКХ. Семестровий контроль з певної дисципліни проводять у формі семестрового іспиту, заліку (диференційованого заліку) відповідно до навчального плану із напрямку підготовки (спеціальності) у тер-

міни, встановлені графіком навчального процесу, та в обсязі навчального матеріалу, визначеному в робочій програмі дисципліни [571, с. 126].

Все частіше ВНЗ замість контрольних заходів у рамках традиційних сесій віддають перевагу модульно-рейтинговим технологіям навчання студентів з поетапним оцінювання їх навчальних досягнень впродовж навчального процесу в семестрі [733]. З позиції управління якістю професійної підготовки фахівців воно можливе лише на підставі поточного контролю, головне завдання якого полягає у діагностиці якості засвоєння навчального матеріалу під час вивчення навчальної дисципліни. Різновидом поточного контролю вважають рубіжний (тематичний, періодичний, модульний) контроль знань, як показника якості вивчення окремих тем, розділів, модулів, що дозволяє перевірити засвоєння навчального матеріалу через більш довготривалий період і охоплює більші за обсягом частини дисципліни [550].

Традиційною формою рубіжного контролю у ВНЗ й до нині залишаються так звані «внутрішньосеместрові атестації», введені наказом Мінвузу УРСР у 1973 р. на виконання постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» [1000]. Щомісячні атестації студентів молодших курсів провадилися з метою контролю за виконанням ними самостійної роботи впродовж семестру, отримання об'єктивної оцінки поточної успішності та діагностика академічних проблем, що становлять під загрозу успішність проходження студентом підсумкового семестрового контролю з дисципліни.

Однак в сучасних умовах впровадження модульно-рейтингових технологій навчання втрачають свою вагомість відносні показники навчальних досягнень групи (поток) студентів, оскільки індивідуальна траєкторія навчання кожного студента в умовах ECTS може не співпадати з термінами традиційних екзаменаційних сесій, що практикувалися у вітчизняній вищій школі до 2004 р. [87].

Пошук шляхів удосконалення контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, євроінтеграційні впливи призвели до активного використання у навчальному процесі рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів [301, 636]. Використання такої системи у ВНЗ дозволяє налагодити самостійну роботу студентів впродовж семестру, забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищити мотивацію до навчання студентів на основі елементів змагальності, сприяти об'єктивності оцінювання на-

вчальних досягнень, вивільнити час сесійного контролю знань на інші види навчальної діяльності, ранжувати академічну успішність студентів з однієї дисципліни та з курсу, спеціальності випуску.

Цікавим є досвід вітчизняних ВНЗ, які на етапі підсумкового контролю за ОКР визначають комплексний показник як суму значень двох параметрів: рівня інтелекту особистості IQ та середнього бала рейтингу за усі роки навчання у вищій школі [301].

Заслуговує на увагу багаторічний оригінальний досвід визначення індексу якості підготовки фахівців за спеціальностями у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» [408], що базується на поєднанні результативної складової якості (залишкові знання за результатами ректорського контролю, дипломне проектування, накопичувальна складова) з результатами соціологічних досліджень роботодавців. Результати моніторингу оприлюднюються на сайті закладу і використовуються для щорічного рейтингування спеціальностей університету, заохочення кращих випускових кафедр та стають предметом обговорення освітянської спільноти.

Останнім часом для обліку навчальних досягнень студентів у вітчизняних ВНЗ практикується використання електронних журналів. При цьому підкреслюється, що їх ведення пов'язане з моніторингом навчального процесу та прийняттям рішень щодо його удосконалення [679, 768]. В Хмельницькому національному університеті електронний журнал поточної успішності студентів є складовою автоматизованої інформаційної системи навчального закладу [403, с. 13–27; 435].

Відстрочений контроль увійшов у практику вищої школи ще у радянський період і вважається одним із інструментів контролю якості професійної підготовки фахівців [571, с. 125]. Ми ж підтримуємо думку М.П. Карпенко, що граничні показники правильних відповідей при відстроченому на місяці, роки контролі визначаються у вищій освіті довільно, без наукового обґрунтування. На підставі досліджень процесів забування інформації встановлено, що через три місяці вірно відтворюється лише 47 % інформації, а через рік – 37 %. В той же час критеріальні значення результатів ККР студентів, встановлені Державною акредитаційною колегією РФ, наприклад, на рівні 52–80 % для різних дисциплін [370, с. 646].

Отже, такий підхід до зазначеного виду контролю повністю виправдовує його радянську назву – «контроль залишкових знань». За умов зміни парадигми освіти та з позицій компетентнісного під-

ходу – знання не є кінцевим результатом професійної підготовки фахівця, з часом вони втрачаються відповідно до межі фізіологічної норми пам'яті людини. Стає зрозумілим, чому чисельні перевірки якості вищої освіти з боку держави та внутрішні системи якості ВНЗ, що базуються на застарілих поглядах щодо моніторингу результатів вищої освіти, не дозволяють отримати достовірну інформацію та прийняти ефективні управлінські рішення. Відтак, сьогодні, на нашу думку, доцільно вкладати такий зміст завдань в ККР та ректорські контрольні роботи (РКР) [677], за допомогою якого можна перевірити ступінь сформованості системи професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Вступний (вхідний) контроль абітурієнтів у вітчизняних ВНЗ базується на результатах ЗНО, розглянутого нами у п. 3.2. В контексті досліджуваної проблеми актуальним є факт зарахування результатів ЗНО навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи ЗСО в якості вступного випробування до ВНЗ і питання вибору критеріїв, що оцінюються як вхідні ресурси абітурієнта для його успішного навчання у ВНЗ. Такими критеріями в існуючій вітчизняній системі ЗНО є результати навчання випускника ЗНЗ із основних шкільних предметів (українська мова, математика, фізика, хімія, іноземна мова тощо).

Спираючись на світову практику та рекомендації міжнародних експертів, Україною була обрана збалансована модель ЗНО, що органічно поєднує дві мети – атестацію (сертифікацію) за курс повної загальної середньої освіти та добір (селекція) на навчання у ВНЗ [31], що базується на рейтинговій 200-бальній шкалі.

Однак, ми підтримуємо думку науковців, що система критеріїв добору до ВНЗ не охоплює усіх якостей особистості, що визначають її здатність до отримання вищої освіти. Лише з окремих напрямів підготовки, таких як «Дизайн», «Здоров'я людини» тощо, з метою виявлення професійно важливих якостей абітурієнтів, традиційно проводяться додаткові творчі конкурси, організація яких покладається на приймальні комісії ВНЗ.

Відтак, лунають пропозиції дидактів до запровадження, поряд з предметним тестуванням, оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК) [382, с. 16]. У зв'язку з цим не можемо оминати увагою приклади використання окремими вітчизняними ВНЗ власних методик визначення інтелектуального розвитку особистості IQ, відстеження динаміки його змін впродовж процесу

навчання та урахування при визначенні інтегрального комплексного показника оцінки фахівця [301]. Однак такі спроби є поодинокі і не набули належного поширення у освітянському середовищі.

Більше того, у книзі «Побудова систем управління якістю ВНЗ» науковці пропонують абітурієнтів ВНЗ за рівнем їх придатності (професійної придатності, особистими якостями та базовим рівнем знань) ранжувати у різні групи навчання, що, на думку авторів, дозволить прогнозувати успішність навчання студентів, а відтак і управляти якістю вищої освіти [672].

Щодо моніторингу освітньої діяльності ВНЗ, то він торкається окремих видів та аспектів, один з яких – взаємодія з ринком праці. Ми усвідомлюємо, що існуюча модель моніторингу працевлаштування випускників ВНЗ в Україні є застарілою, не гарантує наявності достовірної інформації. Підтвердження цьому знаходимо у листах МОН України, які постійно зобов'язують ВНЗ надавати правдиву інформацію щодо працевлаштування випускників [123].

На виконання розпорядження КМУ [84] у 2011 р. МОН-молодьспорту України зобов'язувало ВНЗ створити підрозділи щодо сприяння працевлаштуванню студентів та випускників. Серед завдань підрозділів були: проведення постійного аналізу попиту фахівців на ринку праці та інформування зацікавлених сторін щодо результатів своїх досліджень [73]. В силу різних причин очікування щодо покращення ситуації не справдилися; і до нині інформація про працевлаштування випускників, що надається ВНЗ, не може використовуватися для стратегічного планування розвитку вищого навчального закладу зокрема, та вищої освіти в цілому

Інший об'єкт моніторингу освітньої діяльності ВНЗ – якісний склад викладачів та їх професійна діяльність. Ще й сьогодні потенціал ПВС визначається показниками наявності наукового ступеня (звання) та своєчасністю проходження викладачем різноманітних форм підвищення кваліфікації. Поряд з цим все частіше йде мова про комплексний характер оцінювання потенціалу ПВС, відтак для порівняння ефективності роботи викладачів ВНЗ використовують різноманітні рейтингові системи [672, 680–682, 768].

Позитивними характеристиками таких систем, на нашу думку, можна назвати: активізація діяльності викладача з усіх видів робіт, стимулювання професійного росту, розвиток творчої ініціативи, а також накопичення статистичної інформації про становлення і динаміку професійного розвитку особистості зокрема, та потенціалу структурних підрозділів (кафедр, факультетів), стиму-

лювання їх діяльності, спрямованої на підвищення якості вищої освіти та встановлення відповідності показників роботи ВНЗ акредитаційним вимогам МОН України.

Методики, зазвичай, містять такі напрями, за якими здійснюється оцінювання діяльності викладачів: навчальна, методична, наукова, організаційна роботи. Автори методики рейтингування викладачів університету «Крок» додатково враховують і особисті якості викладачів [672]. У Хмельницькому національному університеті рейтингування викладачів здійснюється з 2000 року [768]. Зміна вагових співвідношень визначених методикою критеріїв дозволяє адміністрації ВНЗ оперативно спрямовувати роботу викладачів у перспективних напрямках діяльності університету та/або підвищувати активність у тих напрямках, що потребують покращення.

У будь-якому випадку, новий закон «Про вищу освіту» (ст. 16) зобов'язує ВНЗ здійснювати «щорічне оцінювання науково-педагогічних і педагогічних працівників ВНЗ та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб» [98].

Аналіз існуючої практики збору інформації щодо якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні показав, що на сьогодні рано стверджувати про існування цілісної моделі моніторингу. Комплексне обстеження стану освітньої системи ВНЗ здійснюється з періодичністю один раз на 5–10 років, отримана інформація використовується закладом для самоаналізу діяльності під час проведення процедур державного ліцензування та акредитації [62].

Отже, проведений аналіз свідчить, що наукові розвідки щодо використання технології моніторингу на інституційному рівні носять фрагментарний характер, дозволяють ВНЗ вирішувати окремі завдання, однак не набули комплексного системного характеру, що призводять до створення внутрішніх систем комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців різного профілю, в тому числі інженерів швейної галузі. Знедавна з прийняттям нового закону «Про вищу освіту» унормований розподіл відповідальності за забезпечення якості вищої освіти між державою і ВНЗ.

Встановлено, що окремі напрями роботи, зокрема, моніторинг ринку праці, прогнозування потреби в кваліфікаціях та визначення вимог до них є затратними та трудомісткими, відтак непосильними для реалізації структурним підрозділам ВНЗ, а тому

вони мають виконуватися за участі ВНЗ іншими уповноваженими органами ринку освітніх послуг за належної фінансової підтримки держави та/або ринку праці.

Окремі керівники ВНЗ продовжують використовувати технологічно застарілі системи збору статистичної інформації, вимушені в складних соціально-економічних умовах вирішувати нагальні поточні проблеми життєдіяльності навчального закладу і недостатньо приділяють уваги відстеженню та оцінюванню діяльності ВНЗ, якості професійної підготовки фахівців, плануванню, прогнозуванню та прийняттю рішень на основі достовірної інформації, що негативно впливає як на імідж закладу освіти так і конкурентоспроможність випускників.

Розроблено досить багато моделей управління якістю вищої освіти, в т. ч. на основі стандартів серії ISO 9000. Однак до сих пір не сформована цілісна концепція внутрішнього забезпечення якості вищої освіти з позицій сучасних досягнень науки, зокрема, філософії, педагогіки, психології тощо; не існує єдиної системи моніторингу і оцінювання якості професійної підготовки фахівців; системи показників моніторингу якості професійної підготовки фахівців формуються ВНЗ інтуїтивно, без їх належного наукового відбору, а тому малоефективні.

До того ж, складність формалізації процедур прийняття управлінських рішень пояснює недостатність уваги до проблем моніторингу та інформаційного забезпечення управління якістю професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні. Не вивчалася специфіка систем моніторингу якості для різних груп спеціальностей, у т.ч. інженерів швейної галузі.

У розділі проведений аналіз стану системи вітчизняної вищої освіти та шляхів її реформування за системними, змістовими та процесуальними компонентами. На основі критерію ступеня правового розроблення компонентів системи виконана періодизація формування нормативної база моніторингу якості професійної підготовки фахівців в Україні; встановлені наступні етапи: перший (1991–2001 рр.) – підготовчий, на якому відбувалася модернізація управління освітою, її демократизація, децентралізація, оптимізація управлінських структур тощо; другий (2002–2010 рр.) – створення

окремих елементів системи моніторингу якості освіти; третій (2011 р. – до сьогодні) – створення Національної системи моніторингу якості освіти та забезпечення її функціонування.

Встановлено, що в Україні започаткована робота зі створення Національної системи моніторингу якості освіти. В роботі національний моніторинг якості освіти ми розглядаємо як систему, що здійснює постійний збір, аналіз та обробку інформації про функціонування і взаємодію всіх ланок сфери освіти з метою забезпечення зворотного зв'язку й ефективного реагування управлінських структур та громадськості у реалізації принципу рівного доступу громадян до якісної освіти. Однак, стверджувати про існування цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні сьогодні рано, оскільки запроваджені окремі нові елементи системи, ступінь розробки яких різняться, решта – залишаються атрибутами старої радянської освітньої моделі.

Доведено, що сучасним елементом системи моніторингу ЗСО, атрибутом демократизації процесу управління освітою в Україні є зовнішнє незалежне оцінювання. Однак результати ЗНО не використовуються повною мірою для аналізу стану системи освіти і прогнозування її розвитку, формування освітньої політики на державному та регіональному рівнях, а відтак, прийняття управлінських рішень ухвалюється без урахування потенціалу такого потужного інструмента моніторингу. В контексті досліджуваної проблеми актуальним є факт зарахування результатів ЗНО навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в Україні в якості вступного випробування до ВНЗ і питання вибору критеріїв, що оцінюються як вхідні ресурси абітурієнта для його успішного навчання у ВНЗ. Такими критеріями в існуючій вітчизняній системі ЗНО є результати навчання випускника ЗНЗ із основних шкільних предметів (українська мова, математика, фізика, хімія, іноземна мова тощо). Встановлено, що система вступу абітурієнтів до ВНЗ не охоплює усіх якостей особистості, які визначають її здатність до отримання вищої освіти. Відтак, пропонуємо запровадження поряд з предметним тестуванням оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності.

Поряд з новими інструментами продовжують використовуватися громіздкі та неефективні радянські прототипи моніторингу, зокрема, застаріла модель інспектування ВНЗ, що сприймається

освітянами як механізм каральних заходів за підсумками державного контролю. Вона потребує зміщення акцентів від жорсткого контролю до зацікавленості самих об'єктів моніторингу у наданні правдивої інформації та отриманні даних щодо реального стану якості освіти, від констатування фактів відхилень від стандартів освіти до пропозицій і допомоги усунення недоліків, від концентрації на невдачах до перспектив розвитку навчального закладу тощо. В результаті аналізу з'ясовано, що існуюча значна кількість звітних статистичних форм не забезпечує достатньо повною, своєчасною інформацією, що віддзеркалює стан системи вищої освіти щодо здійснення ефективної освітньої політики, планування, прийняття управлінських рішень, не містить аналізу впливу на неї соціально-економічних умов середовища, відсутня оперативна аналітика статистичних даних. Відтак встановлено, що вітчизняна освітня статистика не спроможна забезпечувати даними процес ефективного моніторингу якості професійної підготовки фахівців, насамперед, через її цільову невизначеність та непридатність більшості статистичних даних для узагальнення інформації.

Отже, впровадження сучасної системи статистичного моніторингу на усіх рівнях з метою розвитку інформаційного забезпечення управління освітою і реального статистичного обміну між управлінськими рівнями є нагальною проблемою вищої освіти. Відтак, форми статистичної звітності можуть бути інструментарієм моніторингу якості освіти, але для цього показники звітності мають бути спрощені і націлені на вміст якісних показників якості освіти. Для забезпечення статистичною інформацією не лише національного рівня освіти, але й міжнародного, інтеграції вищої освіти у ЄПВО, слід пришвидшити процес створення єдиної системи збору і аналізу освітньої статистики з обов'язковим урахуванням міжнародних індикаторів.

З'ясовано, що метою рейтингового оцінювання діяльності вищого навчального закладу, як сучасного інструмента моніторингу, є аналіз якості вищої освіти в контексті регіональних і галузевих потреб виробництва та сфери послуг, забезпечення відповідності якості професійної вищої освіти вимогам суспільства і особистості, підвищення результативності реалізації державної політики у сфері освіти та ефективності управління процесами розвитку вищої школи. Встановлені позитивні аспекти ранжування ВНЗ, які дозволяють кількісно виявляти позитивні тенденції розвитку вищої освіти, укріплювати і розвивати їх, а також виявляти слабкі місця

(сторони) в роботі, які необхідно усунути для підвищення її якості. Попри це залишається актуальним створення гнучких систем показників, співставних із світовими практиками рейтингування ВНЗ.

Не дивлячись на велику кількість дослідницьких робіт вітчизняних педагогів, певні кроки країни щодо створення елементів підсистем моніторингу якості освіти на різних управлінських рівнях, існуючі компоненти не гармонізовані між собою, містять неузгоджені системи показників і критеріїв, а відтак не забезпечують гармонізації підсистем моніторингу якості освіти шляхом використання результатів моніторингової діяльності попереднього освітнього рівня для потреб вищого та не дозволяють адекватно оцінити стан і якість освіти; здійснити коригування та перспективне планування розвитку освіти тощо.

Встановлено, що вітчизняні науковці проводять наукові розвідки у сфері розробки моделей моніторингу якості підготовки фахівців, управління якістю вищою освітою, у тому числі і на основі стандартів серії ISO. Однак, великий обсяг і терміни розроблення нормативної документації та висока вартість процедур акредитації СУЯ на базі стандартів ISO стримують широке провадження моделі управління та моніторингу якості у вітчизняних ВНЗ. Відтак вітчизняні навчальні заклади створюють власні системи моніторингу якості, що, зазвичай, базуються на сталих ієрархічних схемах управління вищою освітою, радянській моделі збору освітньої інформації у поєднанні з сучасними методами менеджменту якості на основі принципів TQM, європейських моделей ділової досконалості тощо. Для організації процесу моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні провідні вітчизняні ВНЗ створюють спеціальні структурні підрозділи. Однак, стримуючими чинниками широкомасштабного запровадження систем моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні залишаються нормативні, методологічні, фінансові тощо.

Крім цього, виявлена нагальна потреба у розподілі функцій моніторингу між інституціями на різних управлінських рівнях. По-перше, це стосується моніторингу ринку праці, реалізація якого конкретним ВНЗ України, що знаходиться у складній проблемній ситуації (фінансовій, кадровій, науково-методичній, організаційній) утруднена, малоефективна; по-друге, існує нагальна потреба у розподілі функцій моніторингу і прийнятті рішень, тобто створенні незалежних агенцій якості освіти, про які давно заявлено в директив-

них документах, однак лише з прийняттям нового закону про вищу освіту з'явилася можливість реалізації.

Виявлено, що відсутній інструментарій (не розроблена єдина система показників, індикаторів) для визначення стану й тенденцій змін кількісних і якісних параметрів системи вищої освіти, який відповідає існуючій статистичній методології та практиці й узгоджується з зарубіжними статистичними стандартами. Відтак, подальшої розробки потребують технологія й інструментарій системи внутрішнього моніторингу якості вищої освіти з урахуванням індикаторів і показників, що працюють на основі принципів додатковості й амбівалентності і дозволяють залучити до управління якістю всіх суб'єктів освітнього процесу та визначити місце і роль кожного з них у цій взаємодії.

Розділ 5

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ У ВНЗ

У розділі висвітлені теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі. Розроблена авторська концепція, визначені мета, функції, напрями моніторингу, розкрито принципи його організації на інституційному рівні; обґрунтована концептуальна схема та модель моніторингу професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ, на базі якої розроблений модельний ряд: структурна, функціональна моделі та стратегія розроблення і впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ; обґрунтована система індикаторів для виконання моніторингових досліджень.

5.1. Концепція моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Розроблення системи моніторингу на інституційному рівні ми розглядаємо як педагогічний проект. Педагогічне проектування сьогодні виступає сучасним засобом зміни освітньої дійсності [401, с. 1]. Педагогічні проекти, як правило, являють собою моделі, які відносяться до концептуальних описових моделей структурно-функціонального типу, оскільки базуються на певній концепції і представлені природною мовою у вигляді опису взаємопов'язаних, але функціонально різних елементів [219].

Перший етап проектування – концептуальний [821, с. 8]. Теорія (концепція) – центральний системоутворюючий елемент – концепція (у вузькому сенсі – як головна думка), система аксіом тощо – і концептуальні положення, що впливають з нього і конкретизують його, та інші конструкції – структурні елементи теорії [616].

Ключова ідея, покладена нами в основу концепції моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, полягає у створенні інформаційно та функціонально насиченої автоматизованої системи збору, обробки, аналізу і представлення даних, які характеризують стан та розвиток професійної підготовки фахівців, що дозволило б: при прийнятті відповідних управлінських рішень, оперувати у межах широкого, адекватного й достовірного інформаційного поля; забезпечувати вільний доступ до цієї інформації усім зацікавленим сторонам. При цьому моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ розглядатимемо на таких рівнях (рис. 5.1) [446]:

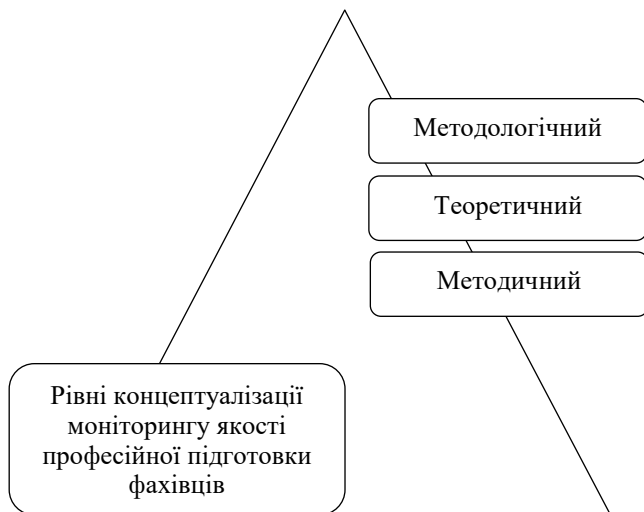


Рис. 5.1. Рівні концептуалізації моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

– методологічному – моніторинг якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ концептуально визначається як педагогічний механізм підвищення якості, діючий у межах внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти за рахунок її інформаційної підтримки;

– теоретичному – моніторинг визначається як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і з теоретичної точки зору характеризується сукупністю концептуально значущих підходів;

– методичному – моніторинг визначається як комплексна система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (як результату, процесу, умов – педагогічної системи, її актуальні внутрішні та зовнішні зв'язки), орієнтована на інформаційне забезпечення управління ВНЗ.

Вихідні концептуальні положення з розроблення системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні базуються на засадах Болонського процесу, основних положеннях Закону України «Про вищу освіту», інших директивних документах та підзаконних актах [10, 12, 94, 98, 147, 924, 962, 963, 983].

Отже, на методологічному рівні ВНЗ розглядається нами як складна ієрархічна система, в межах якої моніторинг виступає категорією не лише педагогічною, а й управлінською. Оскільки організаційні процеси і явища у вищій освіті є універсальними і не можуть бути описані методами однієї дисциплінарної науки, особливого значення набуває використання нових методів комплексного та функціонального аналізу, історичного і системного підходів. В якості загальнонаукового рівня нами обрано системний підхід.

З позицій системного підходу ВНЗ можна віднести до відкритої соціальної системи [139, с. 126], в межах якої реалізується певна множина динамічних процесів, основним з яких, безумовно, є професійна підготовка фахівців. При цьому під професійною підготовкою слід розуміти сукупність різних видів діяльності, в межах якої «на вході» використовується один або більше видів ресурсів, і за підсумками цієї діяльності «на виході» створюється продукт, що представляє цінність для усіх категорій споживачів.

На відміну від переважної більшості інших видів діяльності людини, націлених на «зовнішній» по відношенню до суб'єкта результат – матеріальний або духовний, навчальна діяльність суб'єкта націлена на себе, зокрема, на отримання «внутрішнього» для суб'єкта результату – засвоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь, навиків, розвитку здібностей і ціннісних відносин [616, с. 475], так званих компетенцій. Безперечно, що основою ефективної реалізації професійної підготовки фахівців у ВНЗ є внутрішня система управління якістю.

Спираючись на нові підходи теорії управління якістю освіти, вважаємо базовим принцип дуальності, що полягає у поєднанні управління якістю функціонування (відповідає термін «забез-

печення якості») і управління якістю розвитку (відповідає термін «покращення якості»). У будь-якому випадку, наша думка збігається з дидактами [662, с. 64; 750, с. 10] і полягає у розгляді моніторингу в системі якості як одного з основних механізмів, що забезпечує «зворотний зв'язок» між органом управління та педагогічною системою ВНЗ.

Відтак, невід'ємною складовою системи внутрішнього забезпечення якості ВНЗ ми розглядаємо підсистему комплексного моніторингу, що покликана забезпечити систему якості об'єктивною інформацією про стан та динаміку процесу професійної підготовки інженерів швейної галузі та кінцевий продукт цієї підготовки – якість вищої освіти, здобутої у ВНЗ. До того ж моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти: опосередкований пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень; а безпосередній вплив здійснюють моніторингові процедури та прийняті на їх основі рішення.

На теоретичному рівні моніторинг визначається нами як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і характеризується інтеграцією підходів. Відтак, новий напрям методології моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні розуміється нами як сукупність підходів: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, контекстного, середовищного; а також концепції гуманізації та психологізації вищої освіти тощо, що дозволяють висвітлити сутність явища, яке вивчається.

Наріжним серед наведених, на нашу думку, виступає особистісно-орієнтований підхід. Наголосимо, у тексті Бухарестського комюніке прямо зазначено, що для країн ЄПВО одним із пріоритетів на 2012–2015 роки стає створення умов для розвитку особистісно-орієнтованого навчання, інноваційних методів і сприятливого освітнього середовища для студентів ВНЗ [966]. Становлення особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній вищій школі обумовлено зміною соціально-економічних умов у державі, розвитком ринкових відносин, потребами формування інноваційного потенціалу суспільства.

Проблеми особистісно-орієнтованої освіти знайшли відображення у працях таких вчених: Г. Балл, І. Бех, Н. Бібик, В. Бондар, О. Бондаревська, С. Гончаренко, М. Гузик, М. Євтух, В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Ю. Мальований, Н. Ничкало,

В. Пікельна, С. Подмазін, О. Пехота, В. Рибалка, В. Сериков, С. Сисоєва, А. Фурман, О. Турянська, Т. Хлебнікова,, І. Якиманська та ін.

Зазначимо, що методологічною основою особистісно-орієнтованого навчання є гуманістичний підхід, у рамках якого людина розглядається як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується [256]. Фундаментальні педагогічні концепції гуманізації освіти розглядали Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Мальований, В. Рибалка, М. Романенко, О. Рудницька, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Якиманська.

Становлення особистісно-орієнтованої освіти відбувається в рамках переходу до парадигми постіндустріального суспільства, що означає відмову від сприйняття освіти як отримання готового знання до розуміння освіти як досягнення особистості, засобу самореалізації в житті, побудови особистої кар'єри [619, с. 43]. «Давати людині освіту, – пише С. У. Гончаренко, – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість». Відтак, освіченою є людина, здатна до компетентної і відповідальної дії у політичному, економічному, професійному і культурному житті [611, с. 616].

Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. У вищій школі особистісно-орієнтоване навчання ґрунтується на певних принципах:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- урахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [848].

Відтак, у контексті особистісно-орієнтованого навчання система моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні має розглядати кінцеві результати

освіти не як навченість студентів, оволодіння ними ЗУН, а становлення особистості майбутнього фахівця, що має свої цілі та цінності у житті.

Нова освітня парадигма, орієнтована на результати навчання (learning outcomes), стала ключовим викликом сучасної вищої освіти [405]. Результати навчання, описані термінами компетенцій (знання та розуміння, знання як діяти, знання як бути – цінності), на думку західних експертів, – це шлях до розширення академічного та професійного визнання і мобільності, спрощення співставлення та сумісності дипломів і кваліфікацій [976].

Поряд з компетентнісним підходом у вищій професійній школі активно використовується контекстне навчання. Сутність теорії контекстного навчання, як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті, полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння студентом професійною діяльністю через моделювання мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання – традиційних і нових – її предметного і соціального змісту. У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності студента від безпосередньо навчальної через квазіпрофесійну і навчально-професійну до реальної професійної діяльності [225]. Метою контекстного навчання є формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння компетенціями як здібностями для здійснення її функцій, розв’язання завдань і проблем. При цьому концептуальною передумовою теорії та технології контентного навчання є діяльнісна теорія навчання (діяльнісний підхід) [226, с. 69], який розглядає процес професійної підготовки як навчання професійній діяльності майбутнього фахівця.

З урахуванням викладеного, з позиції компетентнісного, діяльнісного та контекстного підходів у вищій освіті, моніторинг трактується нами як система регулярного спостереження над процесом розвитку (саморозвитку) професійних компетенцій майбутнього фахівця і попередження створення бар’єрів реалізації цього процесу у ВНЗ. Під час державної атестації відбувається встановлення рівня досягнення випускником результатів навчання за освітньою програмою певного рівня, описаних у термінах компетенцій, і їх співставлення з державними освітніми стандартами.

Специфіка моніторингу якості результатів професійної діяльності фахівців полягає в їх виявленні через ефективну та/або успішну дію залежно від контексту дій, організаційних чинників і

чинників середовища. Отже, середовищний підхід є цілісною педагогічною теорією і технологією – основа стратегії опосередкованого управління процесами розвитку і формування особистості людини [529]. Створення мотиваційного середовища, що сприяє розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, на нашу думку, має доповнюватися постійним зворотнім зв'язком учасників освітнього процесу.

У рамках нової парадигми освіти змінюється й характер взаємодії учасників освітнього процесу, він стає двостороннім суб'єкт-суб'єктивним [716]. Отже, з позицій рівноправної взаємодії учасників освітнього процесу моніторинг якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні ми розуміємо як постійний збір інформації про характер міжособистісної взаємодії суб'єктів, задоволеність процесом реалізації підготовки усіх його учасників і, в першу чергу, студентів.

Водночас комерціалізація вищої освіти спонукає ВНЗ до сприйняття студентів як споживачів на ринку освітніх послуг, які мають усвідомлені різноманітні освітні потреби і інтереси, своє розуміння перспектив працевлаштування і вимагають задоволення цих потреб та інтересів.

Відтак, ми усвідомлюємо необхідність досліджень нової моделі взаємодії викладачів і студентів, можливих шляхів її організації на засадах їх демократичного спілкування, перетворення студентів на так званих «академічних громадян» [167, с. 34-35], які мають чітко окреслений широкий обсяг реальних академічних прав і свобод, можливості реальної участі у визначенні форм, змісту і методів навчання, мають голос в обговоренні проблем викладання тощо.

З огляду на це, ми переконані, що основним резервом теорії педагогічного менеджменту для системи управління на інституційному рівні є інтенсивна психологізація процесу управління, перехід від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної професійної системи співпраці, яка враховує особистісно-орієнтований підхід до діяльності фахівців, розширення можливості розвитку внутрішньої організаційної культури та розуміння моніторингу в межах цієї системи управління як психотехнології відстеження. Отже, гуманістична спрямованість, на нашу думку, є однією з основних вимог до моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

Відтак, новий напрям розробки методології моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі та його

реалізації у ВНЗ може бути ефективним лише за умов комплексної автоматизації усіх управлінських процесів навчального закладу, у тому числі й моніторингу, на базі використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Таким чином, на практичному рівні моніторинг визначається як комплексна автоматизована система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування щодо якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (як результату, як процесу, як умов – педагогічної системи, її актуальних внутрішніх та зовнішніх зв'язків), орієнтована на інформаційне забезпечення управління ВНЗ).

Отже, на основі окреслених теоретичних засад переходимо до:

- визначення загальнонаукових категорій моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців на інституційному рівні (структура об'єкта проектування, функції, мета, завдання, стратегія);

- встановлення принципів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх інженерів швейної галузі, в яких відображені специфічні особливості впровадження його на інституційному рівні.

Аналіз існуючої вітчизняної практики професійної підготовки фахівців свідчить, що якість професійної підготовки багатаспектне явище і є об'єктом зацікавленості різних учасників та бенефіціарів, його можна провести з позицій сучасного логіко-структурного підходу (ЛСП) [271].

ЛСП, започаткований у 1960-х роках у США, сьогодні є поширеним інструментом в європейській практиці створення дидактичних проектів. Першою фазою ЛСП при розробці системи моніторингу освітньої діяльності ВНЗ та якості вищої освіти є аналітична, в межах якої доцільно проаналізувати усі зацікавлені сторони процесу. Графічно аналіз зацікавлених сторін щодо якості професійної підготовки у ВНЗ за допомогою ЛСП можна представити (див. рис. 5.2). Як видно з нього, суб'єктами моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а відтак носіями моніторингових функцій, виступають держава, громадянське суспільство, учасники освітнього процесу (студенти, викладачі, управлінський персонал ВНЗ), представники ринку праці (роботодавці) та освітнього простору (вітчизняні та зарубіжні ВНЗ, міжнародні організації). І хоча ступінь їх участі у процесі різна, всі вони отримують дані щодо якості професійної підготовки фахівців через різні канали інформації, аналізують їх та використовують для власних потреб. Немаловажним об'єктом моніторингу на інституцій-

ному рівні є освітня програма, за якою здійснюється професійна підготовка фахівців певного напрямку (спеціальності).

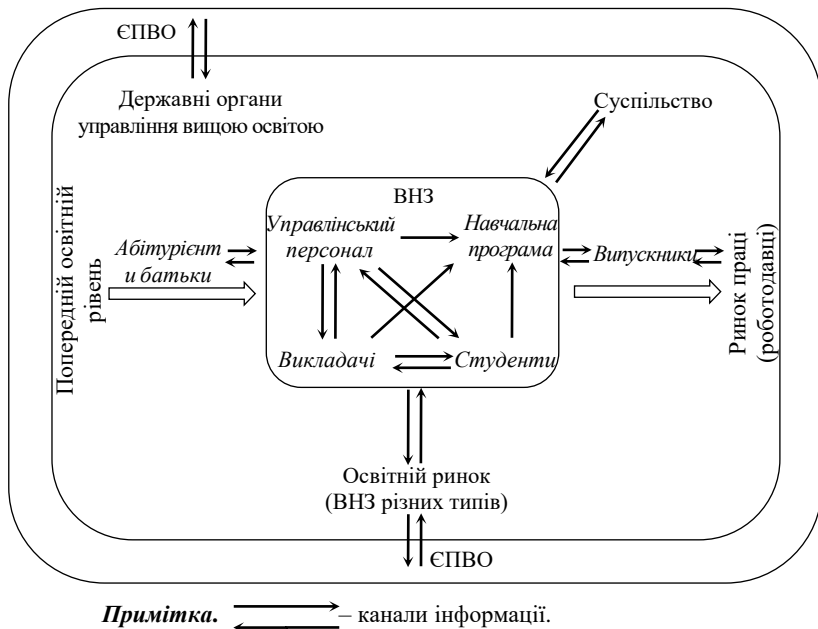


Рис. 5.2. Схема аналізу зацікавлених сторін моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні

Детальніше проаналізуємо стан взаємодії суб'єктів та об'єктів моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні та перспектив їх удосконалення (табл. 5.1). Як видно з неї, до сих пір на інституційному рівні:

- чинна система управління залишається замкненою, самодостатньою, слабоорієнтованою на зворотний зв'язок із зовнішнім середовищем;

- до процесів моніторингу в закладах освіти переважно долучаються лише викладацький та управлінський персонал, як правило, студенти слабо впливають або взагалі не приймають участі в управлінні якістю вищої освіти;

- жорстким залишається вертикальний зв'язок державних органів вищої освіти з ВНЗ, що підтримується через систему нормативно-розпорядчої документації, яка регламентує освітню діяльність закладу, не залишаючи йому фактично простору для самостійності;

Таблиця 5.1

**Взаємодія суб'єктів та об'єктів моніторингу
якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні**

Моніторинг		Характеристика стану моніторингу та перспектив його удосконалення
Суб'єкт	Об'єкт	
1	2	3
<i>Потоки взаємодії в межах освітньої системи ВНЗ</i>		
1. Викладач	Студент	Існує постійна практика збору і накопичення інформації щодо оцінювання викладачами навчальних (поточних та підсумкових) досягнень студентів
2. Студент	Викладач	Як правило практика збору інформації щодо оцінювання діяльності викладача студентами обмежена, потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців шляхом періодичного анкетування студентів
3. Викладач	Викладач	Практики збору інформації щодо самооцінювання викладачами власної діяльності не існує, оцінювання діяльності колег – використовується в окремих випадках; потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців шляхом періодичного анкетування викладачів-колег
4. Викладач	Навчальні програми	Практики збору інформації щодо оцінювання програм викладачами не існує, бажано активне залучення викладачів до оцінювання і перегляду програм через механізми внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців
5. Викладач	Управлінський персонал	Практики збору інформації щодо прямого оцінювання підлеглими діяльності керівників не існує, опосередковано відбувається під час обрання на керівну посаду шляхом таємного голосування, бажано включення у систему внутрішнього моніторингу якості освітньої діяльності ВНЗ шляхом періодичного анкетування викладачів
6. Викладач	ВНЗ	Практики збору інформації щодо оцінювання викладачами ефективності діяльності ВНЗ не існує, потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості освітньої діяльності ВНЗ шляхом періодичного анкетування викладачів
7. Студент	Навчальні програми	Практики збору інформації щодо оцінювання студентами навчальних програм не існує, бажано залучати студентів до оцінювання і перегляду програм через механізми внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців

Продовження таблиці 5.1

1	2	3
8. Студент	Управлінський персонал	Практики збору інформації щодо оцінювання студентами управлінського персоналу ВНЗ не існує
9. Студент	ВНЗ	Практики збору інформації щодо оцінювання студентами діяльності ВНЗ, його окремих підрозділів не існує, потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців шляхом періодичного анкетування студентів ВНЗ
10. Студент	Студент	Практики збору інформації щодо самооцінювання студентами не існує
11. ВНЗ	ВНЗ	Існує практика збору на накопичення інформації щодо самооцінювання ВНЗ періодично один раз на п'ять років під час проходження процедури акредитації; потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості освітньої діяльності ВНЗ
12. ВНЗ	Управлінський персонал	Практики збору інформації щодо оцінювання ефективності роботи управлінського персоналу не існує, потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості освітньої діяльності ВНЗ
<i>Потоки взаємодії за межами освітньої системи ВНЗ</i>		
13. ВНЗ	Абітурієнт	Практики збору інформації щодо абітурієнтів під час вступної кампанії обмежується соціодемографічними характеристиками; потребує розширення інформації у системі внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців за рахунок психологічних характеристик
14. ВНЗ	Випускник	Практика збору інформації щодо результатів державної атестації студентів ВНЗ та роботи ДЕК існує
15. Випускник	Навчальні програми	Практики збору інформації щодо задоволеності якістю отриманої вищої освіти та навчальною програмою не існує; потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості вищої освіти шляхом анкетування студентів випускних курсів, молодих фахівців
16. Випускник	ВНЗ	Практики збору інформації щодо оцінювання випускниками освітньої діяльності ВНЗ не існує; потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості освітньої діяльності ВНЗ шляхом анкетування випускників, молодих фахівців

Продовження таблиці 5.1

1	2	3
17. ВНЗ	Ринок праці	Практика маркетингових досліджень ринку праці слабо розвинена; потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців
18. Роботодавці	Навчальні програми	Практики збору інформації щодо оцінювання роботодавцями змісту навчальних програм та якості вищої освіти випускників не існує, потребує включення у систему внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців шляхом анкетування роботодавців
19. Державні органи управління	ВНЗ	Існуюча практика моніторингу якості вищої освіти базується на застарілій системі показників, громіздка, не відображає реального стану речей; потребує спрощення та трансформації відповідно до європейських підходів
20. Суспільство	ВНЗ	Практики моніторингу діяльності ВНЗ громадськими організаціями практично не існує; потребує зміни принципів проведення процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти
21. ВНЗ	Освітній ринок	Слаборозвинена практика бенчмаркінгу в освіті, потребує подальшого розвитку

– робота наглядових рад ВНЗ за участі представників громадськості та професійних союзів роботодавців носить формальний характер, відтак громадянське суспільство не має інструментів впливу на систему освіти;

– випускники ВНЗ, як правило, не задіяні в оцінюванні якості отриманої вищої освіти, відтак навчальний заклад втрачає об'єктивне джерело неупередженої інформації щодо результатів своєї діяльності;

– ринок праці не проявляє активності у розробленні та оцінюванні навчальних програм, внесенні необхідних змін і їх оновленні.

Схема аналізу зацікавлених сторін моніторингу якості професійної підготовки фахівців (рис. 5.1) та їх взаємодії на інституційному рівні (позиції 1–4, 7, 9, 10, 13–15, 17, 21 у табл. 5.1) описує ситуацію, що склалася сьогодні у ВНЗ стосовно моніторингу якості професійної підготовки фахівців. Відповідно до об'єкта сформулюємо основну проблему дослідження як «недостовірність, обмежені обсяг і доступність до інформації усіх зацікавлених сторін щодо якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні» та проаналізуємо її з позицій встановлення причинно-наслідкових зв'язків ЛСП.

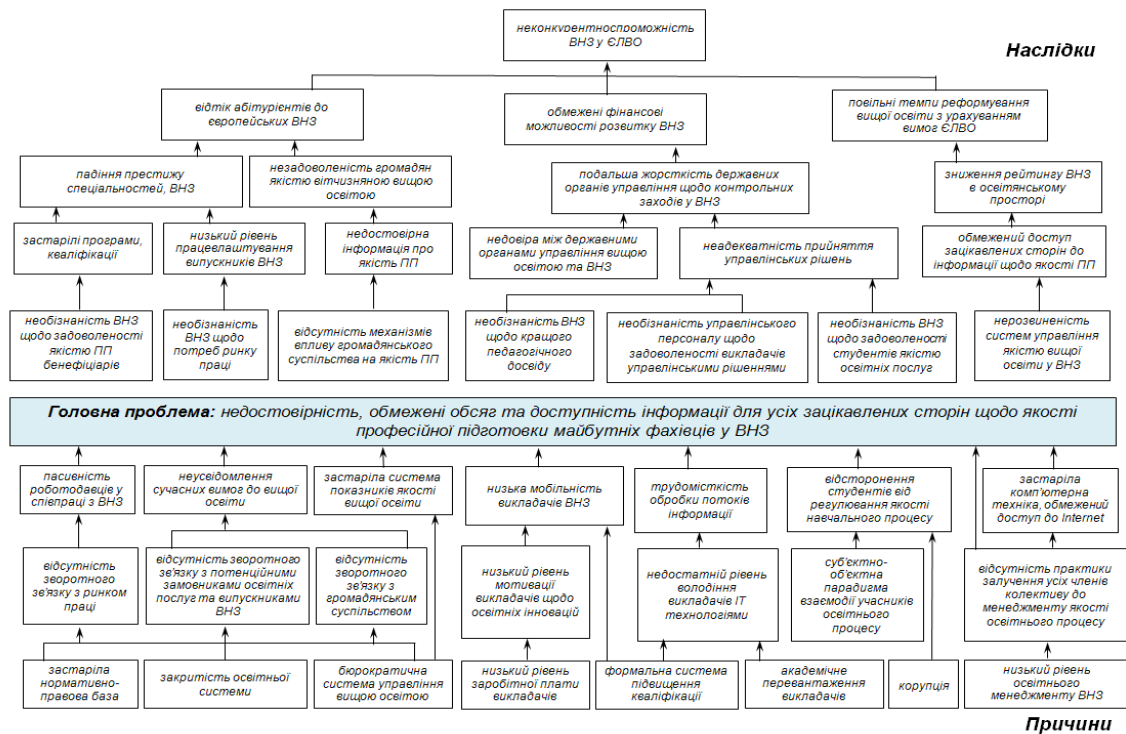


Рис. 5.3. Логіко-структурний аналіз причинно-наслідкових зв'язків проблеми моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ («дерево проблем»)

Результати встановлення зв'язків представимо у вигляді дерева проблем – ключового елементу аналітичної фази, яке буде для нас джерелом інформації для проведення етапу аналізу (див. рис. 5.3). При цьому під науковою проблемою ми розуміємо наукове питання, на яке сьогоднішні знання не дають готової відповіді та керуємося такими критеріями її вибору [907]: актуальність та перспективність вимог педагогічної практики; актуальний рівень наукових знань з педагогіки. Як видно з рис. 5.3, головна проблема дослідження спричинена низкою об'єктивних та суб'єктивних причин, що можна угрупувати за ознакою приналежності до певної групи зацікавлених сторін, пов'язаних з:

- бенефіціарами вищої освіти (роботодавцями, випускниками, громадянським суспільством);
- взаємодією суб'єктів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ (студенти, викладачі, управлінський персонал);
- взаємодією ВНЗ з іншими учасниками освітнього простору, в т.ч. органами державного управління, закладами-партнерами, впливом ЄПВО.

Розглянемо першу групу причин. Сьогодні вища школа мало переймається думкою роботодавців щодо якості підготовки фахівців, яких вона постачає на ринок праці. Відтак невідповідність обсягів підготовки фахівців з вищою освітою потребам ринку праці є досить істотною, оскільки досі система вищої освіти орієнтується, передусім, на необґрунтований попит молоді на окремі «модні» спеціальності, а не потреби економіки. Відсутність об'єктивної інформації щодо спектра необхідних фахівців на ринку праці сприяє виникненню протиріч між професійними орієнтаціями молоді і потребами підприємств, організацій і фірм у фахівцях.

Відтак, ми поділяємо думку науковців, що прийняття оперативних і якісних управлінських рішень, пов'язаних з підвищенням якості підготовки фахівців, задоволенням їх потреб у розвитку і потреб суспільства, неможливо без відстеження динамічних соціально-економічних процесів і явищ, що відбуваються в країні. Ця обставина вимагає стабільного надходження оперативної інформації, її перетворення в зручні для аналізу форми, що вимагає створення єдиної, чітко налагодженої системи моніторингу [137; 253, с. 56–58]. В той же час ми усвідомлюємо, що масштабні маркетингові дослідження потреб сучасного динамічного ринку праці для встановлення пріоритетних напрямів підготовки фахівців в Україні не під силу окремим вищим навчальним закладам. Отже, слід на-

голосити на необхідності організації державної системи моніторингу ринку праці та освітнього ринку на основі використання сучасних методів маркетингових досліджень, стратегічного планування тощо, та покласти такі зобов'язання на спеціалізовані експертно-аналітичні органи [801].

Друга група причин свідчить, що сьогодні між суб'єктами освітнього процесу на рівні ВНЗ не існує прозорого механізму інформування сторін щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців. І основною причиною такого стану речей є відсторонення студентів від питань регулювання якості вищої освіти. Відтак, виникає протиріччя між реальним станом надання освітніх послуг та постійно зростаючими вимогами основних споживачів цих послуг – студентів ВНЗ [530, с. 49]. Крім цього, активне залучення усіх співробітників ВНЗ до процесів забезпечення якості також має базуватися на зворотному зв'язку з ними.

Передумовою виникнення третьої групи причин є перехід країни до ринкової моделі економіки, що зумовило зміну місця ВНЗ у її соціально-економічній системі. Нові умови конкуренції ВНЗ за держзамовлення на підготовку фахівців; кошти населення, що може оплачувати освітні послуги; фінансова підтримка держави, міжнародних фондів та корпорацій у вигляді проектів, грантів на наукові дослідження тощо, вимагають здійснення навчальними закладами складних процедур аналізу зовнішнього середовища та пошуку нестандартних управлінських рішень.

Аналіз причин, що зумовлюють головну проблему дослідження, та їх наслідків дозволили перейти до побудови за допомогою ЛСП «дерева цілей» (див. рис. 5.4). Згідно з ЛСП кожна проблема повинна трансформуватися у конструктивну мету [604]. При цьому вимогами до формулювання цілей є реальність, конкретність, досяжність. Наприклад, представлений на рис. 5.3 наслідок «відстороненість студентів у процесах регулювання якості професійної підготовки» на рис. 5.4 трансформується у ціль «залучення студентів до оцінювання якості надання освітніх послуг ВНЗ».

Переходимо до аналізу діяльності з інформаційного забезпечення усіх зацікавлених сторін щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ («дерево цілей»). Як впливає з дослідження діяльності, моніторинг якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні виступає як цілісність, що складається з взаємозалежних частин, кожна з яких певною мірою характеризує ціле; частини вписуються в ієрархічну структуру і тісно взаємопов'язані між собою.

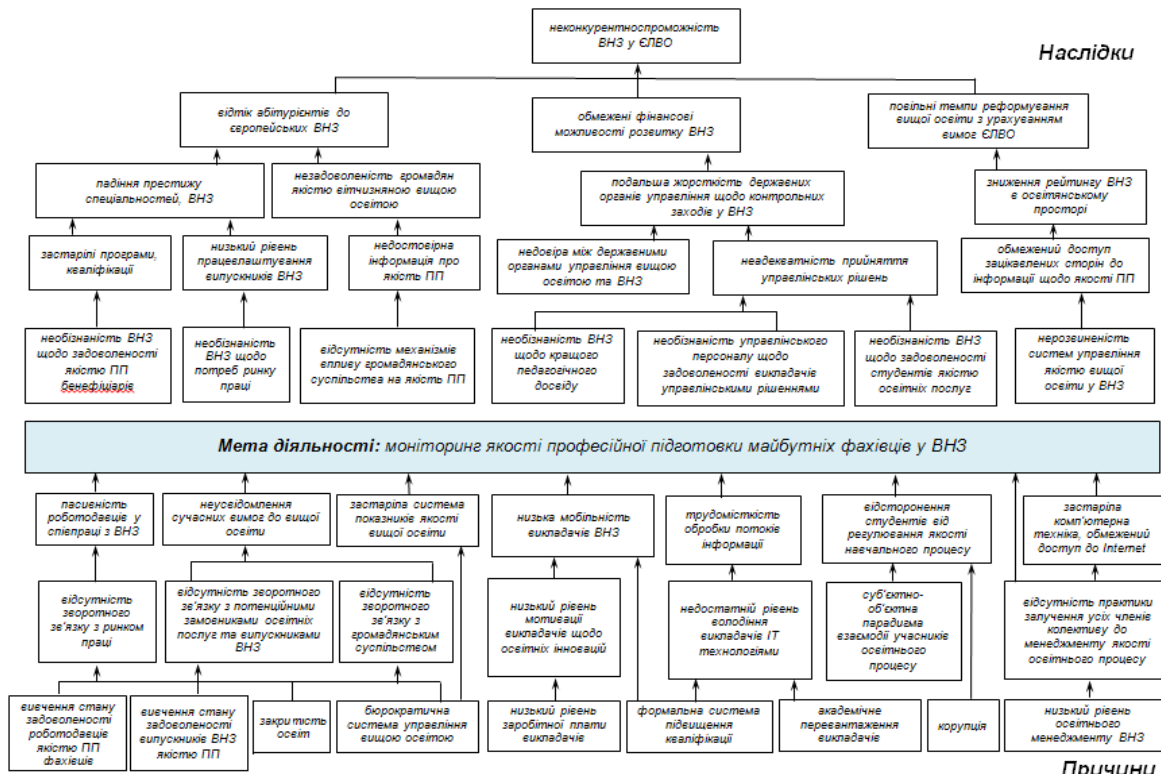


Рис. 5.4. Аналіз діяльності з моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ («дерево цілей»)

Ще однією виявленою ознакою є приналежність моніторингу до системи вищого рівня, а саме, як елемента системи забезпечення якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ.

Оскільки методологічною основою здійснення моніторингу нами обраний системний підхід [180, 349], моніторинг якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні розглядається як єдність загального, особливого та одиничного [316].

За загальне нами прийняті створені у педагогічній науці вихідні теоретичні моделі моніторингу якості вищої освіти, що формують загальні поняття моніторингу якості освіти і дозволяють характеризувати його як типове педагогічне явище з притаманними йому складовими (метою, змістом, організацією, формами, засобами, методами тощо).

Особливим у дослідженні виступають специфічні риси, притаманні моніторингу якості професійної підготовки фахівців в освітньому середовищі конкретного ВНЗ: рівень розвитку корпоративної культури якості, форм організації освітніх технологій і практик та ін. Одиничне – це власне моніторинг якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності). У дослідженні воно буде проявлятися на прикладі спеціальностей швейної галузі.

Означене спрямовує наше подальше дослідження теоретичних основ моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні як системи та встановлення її характерних ознак, а саме: мети, завдань, об'єкта, предмета, суб'єктів моніторингу, функцій та принципів.

Метою комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців усіх напрямів (спеціальностей) на інституційному рівні є постійне підвищення рівня професійної підготовки фахівців шляхом інформаційної підтримки внутрішньої системи забезпечення якості та гарантування усім зацікавленим сторонам доступу до достовірної інформації. Ієрархію цілей моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні представимо на рис. 5.5.

Завданнями комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні є:

- встановлення реального рівня якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) у відповідності до державних освітніх стандартів;

- встановлення якості умов реалізації професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) у ВНЗ;

- аналіз та інтерпретація інформації для прийняття ефективних управлінських рішень, в т.ч. попередження негативних явищ, прогнозування та стратегічного планування розвитку якості професійної підготовки фахівців різних напрямів (спеціальностей);
- забезпечення доступності інформації щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців для усіх зацікавлених сторін.

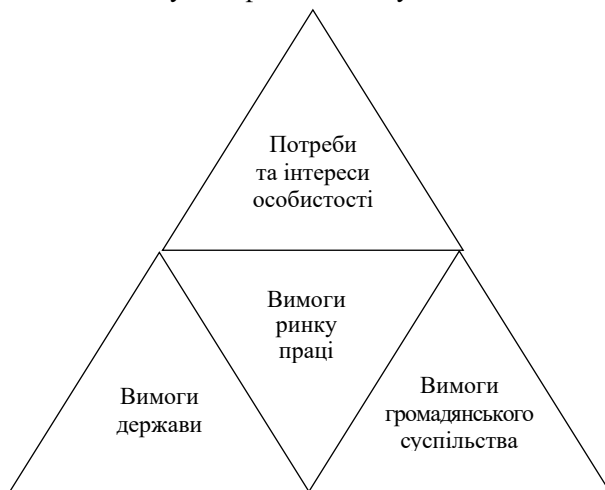


Рис. 5.5. Ієрархія цілей моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Виходячи з мети та завдань, нами визначені основні напрями комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ:

- моніторинг якості результатів професійної підготовки майбутніх фахівців;
- моніторинг якості освітнього середовища ВНЗ, де відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців;
- моніторинг зовнішніх контентів, що впливають на якість професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

Отже, об'єктами комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні є:

1) зміст програм навчання фахівців різних напрямів підготовки (спеціальностей) та умови їх реалізації: ресурсне забезпечення (людський потенціал, матеріальні ресурси);

2) процедури освітнього як основного процесу у ВНЗ та усіх структурних процесів; внутрішній потенціал особистості як

суб'єкта процесу професійної підготовки; зовнішні контенти (ринок праці, освітній ринок, державні органи управління, бенефіціари, ЄПВО тощо);

3) проміжні та кінцеві результати професійної підготовки майбутніх фахівців тощо.

Предметом моніторингу виступає система показників та критеріїв якості професійної підготовки фахівців, специфіка яких обумовлена певним напрямом (спеціальністю). У нашому дослідженні – це система показників і критеріїв якості професійної підготовки інженерів швейної галузі.

З точки зору педагогічного менеджменту [663] моніторинг можна розглядати як інформаційну систему, в якій задіяні суб'єкти – носії моніторингових функцій. Суб'єкти моніторингу, в свою чергу, поділяються на дві групи: тих, хто надає інформацію, і тих, хто її збирає і обробляє [203, с. 90]. Відтак, суб'єктами моніторингу професійної підготовки фахівців на інституційному рівні виступають студенти, викладачі, управлінський персонал, тобто усі учасники освітнього процесу у ВНЗ, а також представники державних органів управління освітою, ринку праці, вітчизняного та європейського освітнього простору тощо.

Ми приєднуємося до думки дидакта Е.Ф. Зеєра, що моніторинг як цілісна система реалізує безліч функцій [333, с. 124], однак основними вважатимемо: інтегративну, діагностичну, компаративістську, експертну, інформаційну, прагматичну [203].

Реалізація моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні обумовлює необхідність уточнення принципів його проведення та розробки загальних рекомендацій. Підтримуємо думку науковців (Т. Лукіної, С. Сіліної, О. Майорова, Н. Буркової, Н. Абакумової) щодо існування низки загальних принципів, на яких повинна будуватися будь-яка система моніторингу на інституційному рівні, а саме:

– системності – проведення моніторингу, що відповідає цілям і характеру досліджуваних процесів на основі разових, періодичних, постійних або вибіркового спостережень за об'єктами, суб'єктами освітньої системи та їх взаємодіями;

– науковості – проведення моніторингу повинно базуватися на аналізі наукових даних, що піддаються емпіричній перевірці та ідентифікації, і можуть бути підтвержені або спростовані іншими дослідниками;

- об'єктивності і несуперечливості, що полягає у виборі даних, які об'єктивно існують і не вступають у протиріччя один з одним; максимальне виключення суб'єктивних оцінок;
- цілісності, що полягає у перевірці показників, комплексна характеристика яких надає повне уявлення про об'єкт, а не його окремі частини;
- оперативності і прогностичності, що вимагає отримання інформації для прийняття управлінських рішень в необхідний проміжок часу, а не тоді, коли неможливо скоригувати зміни, що відбулися;
- адекватності, що передбачає вибір процедур вимірювання, адекватних цілям і завданням моніторингу, а також можливостям та етичним нормам;
- масштабності, що характеризується загальноуніверситетським, факультетським, кафедральним, індивідуальним охопленням об'єктів та суб'єктів моніторингу; усього освітнього простору навчального закладу чи його окремих складових.

Поряд з загальними принципами організація моніторингу якості освіти базується на специфічних принципах, зокрема, принципі діагностико-прогностичної направленості, який означає, що інформація, отримана під час спостереження, повинна бути співвіднесена з певною, заздалегідь описаною, нормативною картиною педагогічного моніторингу на основі попередньо розроблених показників та критеріїв [380].

На нашу думку, цей перелік доцільно доповнити ще одним принципом – адаптивності. При цьому ми виходимо з того, що підсистема моніторингу якості на інституційному рівні повинна бути зрозумілою, зручною, гнучкою і доступною для реалізації в будь-якому навчальному закладі, легко адаптуватися до чинної у ВНЗ системи якості професійної підготовки фахівців та нових вимог і умов функціонування.

Для забезпечення ефективності моніторингу в ВНЗ важливими є низка вимог, яким повинна задовольняти зворотна інформація: повнота, адекватність, об'єктивність, точність, своєчасність, доступність, неперервність, структурованість, специфічність на кожному управлінському рівні. Перераховані вимоги зазвичай вважаються основними властивостями моніторингу, які обумовлюють вибір організаційних форм моніторингу [725, с. 14]. Узагальнена схема концептуальних елементів системи комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ представлена на рис. 5.6.



Рис. 5.6. Концептуальні елементи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ

На основі виокремлених концептуальних елементів переходимо до другого етапу проектування – моделювання (розробка моделей моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні).

5.2. Модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

Наступний етап дослідження проблеми у будь-якій галузі, зазвичай, пов'язаний з моделюванням – мисленнєвим створенням моделі «потрібного майбуття» (М.О. Бернштейн) [401, с. 1]. Спираючись на думки вітчизняних вчених (О.В. Глузмана, В.О. Кудіна, М.М. Моїсєєва, О.М. Пехоти, В.С. Шило, О.А. Дубасенюк), зазначимо, що модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи [709, с. 13].

За філософським визначенням В. Штоффа моделлю є мисленнєво уявна або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [895, с. 92]. У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися саме цим визначенням, оскільки воно дозволяє побудувати модель об'єкта дослідження у вигляді педагогічної системи, що відтворює його суттєві зв'язки та відношення між елементами системи.

Процес розробки моделі передбачає формалізацію завдання дослідження, тобто переведення його вербального (словесного) опису в формальне [718, с. 150]. Моделі можуть розроблятися для різних цілей [587]: аналізу досліджуваних процесів; як засіб прогнозування, покращення і удосконалення діяльності; перевірки або демонстрування нового методу, ідеї, системи тощо.

Згідно з існуючою класифікацією виділяють три види моделей: фізичні, що мають подібну з оригіналом природу; матеріально-математичні, у яких фізична природа відрізняється від прототипу, але існує математичний опис оригіналу; логіко-семіотичні, що характеризуються наявністю конструкцій зі спеціальних знаків, символів і структурних схем [292]. Водночас, моделювання педагогічних явищ має свою специфіку, основна з яких полягає у тому, що об'єктом моделювання виступають реальні фрагменти педагогічної діяльності, які відтворюють певні функції і властивості вихідного явища. Відтак, у педагогіці використовують динамічні моделі, до складу яких входять модель структури явища та модель функціонування. Інша особливість педагогічного моделювання полягає у невизначеності результатів особливо у довгостроковій перспективі.

Відтак, під педагогічною моделлю О.М. Дахін розуміє логічно послідовну систему відповідних елементів, що містить цілі,

зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом, навчальних планів та програм. У залежності від характеру задач діяльності, він виділяє два типи педагогічного моделювання: фрагментарно-предметне та знакове.

На заміну усталених довгий час понять «фізичні» та «матеріально-математичні» моделі О.М. Дахін пропонує використувати дефініцію «фрагментарно-предметне моделювання», у якому в якості об'єкта дослідження обирається один базовий або декілька аспектів-зрізів педагогічної діяльності [291, с. 15].

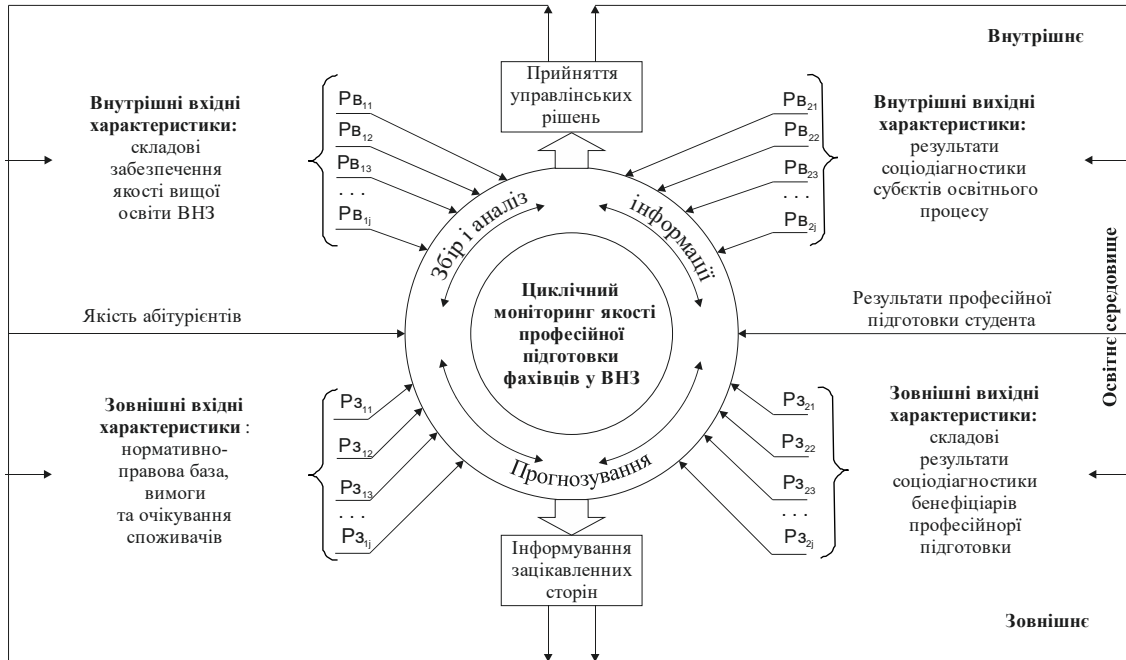
Використання моделювання у наукових дослідженнях та управлінні навчальними закладами розкривається у роботах вітчизняних педагогів Т.А. Борової, Г.В. Єльнікової, О.М. Касьянової, В.І. Маслова, В.С. Пікельної, Г.А. Полякової та зарубіжних науковців О.М. Дахіна, В. Загвязинського, Роберта Ю. Шеннона та ін.

Нерідко у педагогіці серед інших виокремлюють моделі моніторингу як такі, що націлені на створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів в освіті [696]. Серед існуючих різновидів моделей наріжною є концептуальна (змістовна). Вона є абстрактною і визначає склад та структуру об'єкта дослідження, властивості елементів, причинно-наслідкові зв'язки, притаманні досліджуваній системі для досягнення мети моделювання. Оскільки специфіка теоретичного рівня наукового пізнання характеризується оперуванням модельними уявленнями про об'єкт вивчення, теоретичне дослідження моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні повинно базуватися на розробці його концептуальної моделі.

При моделюванні концептуальної моделі нами враховувалися такі вимоги – вона має:

- представляти і описувати систему, у якій є мета і результат;
- знаходитися у певному співвідношенні схожості та відмінності з оригіналом;
- заміщати оригінал у певних випадках у процесі дослідження;
- забезпечувати можливість отримання нових знань про оригінал у результаті дослідження [895].

Як результат узагальнення теоретичних засад нами розроблена концептуальна схема комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, в основу якої покладена структура моніторингу та модель функціонування (див. рис. 5.7). Представлена схема розглядається як макет постановки проблеми дослідження та шляхів її вирішення.



Примітки: $P_{з1j}$ – показник зовнішній вхідний; $P_{з2j}$ – показник зовнішній вихідний;
 $P_{в1j}$ – показник внутрішній вхідний; $P_{в2j}$ – показник внутрішній вихідний; j – кількість показників у групі.

Рис. 5.7. Концептуальна схема комплексного моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ

Структурними компонентами концептуальної схеми є вхідні показники, орган управління, об'єкт управління, вихідні дані. Отже вхідними показниками виступають: якість абітурієнта, що визначається рівнем базових знань та характеристикою його здатності до продовження навчання у ВНЗ (загальної навчальної компетентності); зовнішні P_z і внутрішні контенти P_e освітнього середовища; а вихідними – кінцеві результати навчання студента, описані у термінах компетенцій.

Об'єктами моніторингу виступають показники якості професійної підготовки фахівців, що підлягають оцінюванню суб'єктами навчального процесу і бенефіціарами професійної підготовки. Орган управління виконує функції збору, аналізу, обробки, зберігання та поширення інформації і його діяльність носить циклічний характер. Через функцію обслуговування процесів підготовки та прийняття рішень розкривається управлінська сутність моніторингу, оскільки лише при наявності необхідної інформації, що відповідає вимогам повноти, достовірності і своєчасності, можна ефективно здійснювати планування, організацію виконання, контроль і регулювання основного та допоміжних процесів у навчальному закладі. Відтак, моніторинг виступає інтеграційною ланкою освітньої системи на інституційному рівні, оскільки об'єднує усі організаційно-управлінські рівні ВНЗ.

Особливостями запропонованої концептуальної схеми комплексного моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є:

- відкритість системи моніторингу, в межах якої можна комбінувати різні характеристики та за необхідності вводити нові, зокрема, для реалізації різних моделей якості вищої освіти у ВНЗ, та/або його участі у різноманітних конкурсах якості тощо;

- комплексний характер моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців є компонентою внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти ВНЗ;

- прийняття управлінських рішень на основі результатів моніторингу;

- постійне інформування ВНЗ усіх зацікавлених сторін щодо якості професійної підготовки фахівців.;

- необхідність розроблення в межах одного ВНЗ для різних напрямів підготовки (спеціальностей) системи критеріїв якості, частина яких має бути інваріантною, однаковою для усіх, а частина –

варіативною, враховувати специфіку змісту певної професійної підготовки фахівців.

Спираючись на основні положення концепції, поняття, закономірності, принципи моніторингу та концептуальну схему моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні представимо їх наочно у вигляді розробленої нами концептуальної моделі (див. рис. 5.8). В якості технології побудови концептуальної моделі ми використовуємо системне проектування, яке базується на принципах і методах системного аналізу, вибраного нами в якості методологічної бази дослідження [139, 191].

З позиції системного підходу відносно самостійні компоненти моделі розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку, розвитку, динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні у складових елементів системи. Предметний та функціональний аспекти системного підходу вимагають реалізації у єдності таких принципів дослідження як конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку. Водночас зазначимо, що розгляд моніторингу як самостійної функції управління професійною підготовкою у ВНЗ носить умовний характер і використовується лише для характеристики концептуальних засад. В реальних умовах моніторинг тісно пов'язаний з усіма функціями і стадіями управління.

Грунтуючись на окреслених положеннях, концептуальна модель комплексного моніторингу професійної підготовки фахівців на інституційному рівні містить такі блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, результативний.

Як видно з рис. 5.8, вихідною інформацією моделі моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні виступають зовнішні та внутрішні контенти, а саме, низка вимог і очікувань щодо якості вищої освіти з боку різних зацікавлених сторін: суспільства (абітурієнтів та їх батьків, роботодавців тощо), держави, особистості (студента як майбутнього фахівця певної спеціальності), ВНЗ.

Усі суб'єкти процесу по-різному розуміють якість професійної підготовки. Насамперед, студент її сприймає як підготовленість до професійної діяльності, успішної кар'єри, отримання престижної роботи на ринку праці по завершенню навчання; адміністрація ВНЗ пов'язує якість з поняттям відсіву, ефективністю реалізації навчальних програм; держава – досягнення встановлених ГСВО вимог до підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності).



Рис. 5.8. Концептуальна модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

Отже, урахування усіх компонент якості професійної підготовки у процесі її моніторингу дозволить скласти повне уявлення про об'єкт дослідження.

Теоретико-методологічний блок є підґрунтям моделі, що містить систему принципів та підходів до розробки моніторингу, реалізується у цільовому, змістовно-технологічному та результативному компонентах.

Цільовий блок характеризується єдністю мети та завдань, що сформульовані в результаті побудови «дерева цілей». Метою моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні є: постійне прогнозування розвитку якості професійної підготовки фахівців шляхом інформаційної підтримки внутрішньої системи забезпечення якості та гарантування усім зацікавленим сторонам доступу до достовірної інформації.

Визначена нами мета моделювання як компонент моделі є ближньою. Віддалена, стратегічна мета системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців полягає у постійному підвищенні якості професійної підготовки інженерів швейної галузі та їх конкурентоздатності на вітчизняному та європейському ринках праці. Виходячи з мети, визначені основні завдання моніторингу: забезпечення об'єктивною і своєчасною інформацією щодо стану та динаміки показників якості професійної підготовки інженерів швейної галузі для прийняття управлінських рішень; гарантування доступності до достовірної інформації щодо якості професійної підготовки інженерів швейної галузі усім зацікавленим сторонам. Цільовий блок обумовлює зміст інших компонент моделі і забезпечує умови їх взаємодії та єдності. Змістовно-технологічний блок містить зміст та складові технології моніторингу, а саме: методичну (методи, прийоми, форми, засоби тощо), організаційну (стратегію, етапи, алгоритм), оцінно-результативну (критерії та показники).

Результативний блок містить чіткі уявлення про досягнення мети – доступність до достовірної і своєчасної інформації щодо стану та динаміки якості професійної підготовки інженерів швейної галузі та умов її реалізації у ВНЗ усім зацікавленим сторонам; інформаційна підтримка внутрішньої системи забезпечення якості.

Як відомо, для опису ступеня ефективності моделювання в педагогіці використовується поняття «педагогічна валідність», що є близьким до змісту понять достовірності та адекватності. У контексті нашого дослідження доцільно пригадати точку зору А. Дахіна, за якою одним із дієвих способів підвищення ступеня валід-

ності моделі є комплексний (системний) підхід до моделювання, що полягає у екстенсивному розширенні системи моделей додатковими, які враховують різні фактори і напрями динаміки об'єкта дослідження [291, с. 14]. Системний підхід передбачає побудову структурних та функціональних моделей, що імітують процеси дослідження як системи, дозволяють отримати знання про закономірності їх функціонування в принципах ефективної організації.

Отже, для забезпечення педагогічної валідності концептуальної моделі моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, ми переходимо до розробки так званого «модельного ряду» – низки теоретичних моделей: структурної, функціональної та моделі розробки та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ [447].

Структурна модель системи комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні (див. рис. 5.9) відображає основні підсистеми, елементи, зв'язки між ними і є основою організації та змісту дослідження.

Особливість використання запропонованої моделі полягає у її модульності, що дозволяє вибирати ВНЗ окремі блоки залежно від місії, призначення, масштабу та способу реалізації системи моніторингу в ВНЗ.

Розглянемо підсистему психолого-педагогічного моніторингу як таку, що безпосередньо стосується якості результатів професійної підготовки фахівців. Традиційний моніторинг на інституційному рівні, що полягає у зборі інформації про академічну успішність студентів, і не стосується особистості майбутнього фахівця, малоефективний.

Відтак, запровадження моніторингу професійного розвитку особистості майбутнього фахівця забезпечить процес неперервного науково обґрунтованого відстеження професійно важливих особистісних характеристик, що детермінують професійне становлення майбутнього фахівця, а також параметрів, що дозволяють визначити рівень і встановити відхилення у його професійному розвитку [333, с. 127–128].

Психологічний моніторинг на інституційному рівні реалізується у двох напрямках:

– по-перше, відстеження параметрів діяльності, при цьому основна увага приділяється процесуальним характеристикам, тобто особливостям здійснення діяльності (її труднощам, перепонам, викривленням), оскільки саме ці дані є найбільш інформативними та оперативними порівняно з даними про результати;



Рис. 5.9. Структурна модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

– по-друге, здійснюються спостереження, надаються оцінка і прогноз психічного стану студента у процесі професійного становлення.

Для реалізації психологічного моніторингу слід використовувати такі форми: стартову, експрес-діагностику, фінішну. Стисло зупинимось на характеристичі кожної з форм.

Практичний досвід автора збігається з позицією дидакта М.П. Карпенко [370, с. 273], який вважає, що успішність професійної підготовки з позиції засвоєння студентами значного обсягу нових знань і умінь з фаху багато у чому залежить від урахування їх індивідуальних особливостей та розкриття потенціалу особистості в умовах освітнього середовища. Підтвердженням ефективності реалізації такої форми моніторингу на інституційному рівні є багаторічна практика тестування інтелектуальних здібностей американських абітурієнтів, що виявляють бажання навчатися в коледжах [131], та британський досвід визначення ключових компетенцій абітурієнтів [307, с. 40]. Дослідник В.І. Загвязінський вважає важливим інтегративним показником успішності навчання «навчаємість» або здатність до подальшого навчання особистості [323].

У зв'язку з сказаним, вважаємо слушним на етапі вступу до українських ВНЗ запровадити, поряд з ЗНО, додаткове тестування стартового потенціалу абітурієнтів. Підтвердження правильності нашої позиції ми знаходимо у публікації [382, с. 16], автори якої пропонують проведення поряд з предметним тестуванням випускників ЗОШ оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК).

Визначення інтелектуальних здібностей як предикторів (англ. *predictor* «провісник» – прогностичний параметр; засіб прогнозування) успішного навчання майбутніх студентів дозволить ВНЗ отримати достовірну інформацію про інтелектуальний потенціал своїх вихованців, прогнозувати їх індивідуальну траєкторію навчання.

На нашу думку, показник стартових характеристик майбутніх студентів є вагомим не тільки для внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців; він має враховуватися і під час рейтингування ВНЗ. Отже, очевидно, що рівень стартових характеристик абітурієнтів регіональних і провідних вітчизняних ВНЗ суттєво різняться, а відтак достовірність результатів рейтингів, в яких беруть участь ВНЗ з різними місіями та якісним складом контингенту студентів є спірною.

Організація експрес-діагностики, на нашу думку, є найскладнішою частиною реалізації психологічного моніторингу в навчальному закладі. Для її проведення у ВНЗ повинна функціонувати спеціальна служба, яка буде здійснювати психологічний супровід поточного моніторингу.

Як відомо, освіта людини здійснюється через її навчальну діяльність, а саме поняття «навчальна діяльність» ґрунтується на теорії діяльнісного підходу до навчання. Ми розуміємо під навчальною діяльністю активне засвоєння індивідом досвіду людства із метою власної соціалізації. За визначенням Д. Ельконіна – це діяльність із самозміни. Продуктом навчальної діяльності є зміни, які відбувалися у самому суб'єкті [905]. Ця діяльність багатьма вченими визначається як учіння, що становить складову процесу навчання.

Водночас, український дидакт А.В. Фурман в рамках теорії освітньої діяльності перспективною вважає систему модульно-розвивального навчання, а продуктом взаємодії учасників освітнього процесу – складне явище психолого-педагогічного практикування як творення та його інваріанти – культуротворення, взаємотворення, самотворення людини, самотворення Я-концепції, нормотворення, смислотворення та ін. [853, с. 16].

У будь-якому разі очевидно, що назріла потреба заміни довгий час пануючої «егалітарно зорієнтованої вищої школи» на «високоелітну освіту», що передбачає інтенсивну психологізацію освітнього процесу. Відтак моніторинг поточних результатів навчання студентів має проводитися за допомогою науково обґрунтованої системи психологічної, соціальної і дидактичної діагностики, що в сукупності детально визначатиме динаміку розвитку окремої особистості [852, с. 74].

Водночас ми погоджуємося з думкою Н.С. Глуханюка, який вважає, що відстеження результатів навчання є основою управління якістю підготовки фахівця і виконує системоутворюючу функцію професійно-освітнього процесу в ВНЗ [251]. Отже, ця форма психологічного моніторингу могла б реалізовуватися у навчальному процесі поетапно. Спочатку традиційні методи контролю, що зазвичай використовуються у навчальному процесі ВНЗ для оцінювання функціональних результатів навчання (знань, умінь, навичок), мають доповнюватися методами педагогічної діагностики, націленими на виявлення динаміки професійного розвитку студентів та внесення коректив у процес професійної підготовки. Основна увага при цьому має приділятися характеристикам процесу професійного

становлення особистості, які є інформативнішими ніж дані про результати навчання [333, с. 128].

Для реалізації проміжної діагностики якості професійної підготовки фахівців вважаємо доцільним базуватися на розробленій дослідником В.О. Калініним моделі формування професійної компетентності фахівця, яка містить п'ять етапів: інформаційно-теоретичний, лабораторно-практичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корективний і самостійно-творчий [709, с. 258–275]. На кожному з етапів формування професійної компетентності фахівців швейної галузі пропонуємо використовувати відповідні традиційні методи контролю навчальних досягнень студентів у поєднанні з сучасними педагогічними технологіями діагностики результатів навчання. До сучасних методів діагностики можна віднести такі: портфоліо робіт студента; ділові ігри; вирішення проблемних навчальних задач, ситуаційних вправ (кейси) професійного спрямування; виконання групових проєктів; тренінги; дискусії, тести практичних умінь, тести-есе, психологічні тести тощо [200, 225, 330, 331, 341, 749, 775], набір яких для кожного напряму підготовки фахівців (спеціальності) буде специфічним.

Крім цього потребує оновлення і система оцінювання навчальних досягнень студентів. В умовах гуманізації освіти провадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів сприяє суб'єкт-суб'єктним відносинам учасників освітнього процесу (співробітництво, співтворчість), персоналізації методів навчання та контролю, націлених на розвиток студента, стимулюванню його самостійності у професійно-особистісному навчанні [893].

Як відомо, рейтинг (англ. rating – оцінка, порядок, класифікація) – це кумулятивний показник поетапного, об'єктивного оцінювання знань студентів. Дослідження вітчизняних науковців (А. Андрюшук, М. Берещук, О. Водолазська, О. Євдокимов, Л. Романишина, І. Романюк, О. Сидорко, Н. Шиян та ін.) питань модульно-рейтингового навчання та рейтингового контролю у вищій школі доводять доцільність запровадження цієї інноваційної технології у навчальний процес, оскільки вона сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Ця технологія базується на принципах гуманізації освіти, демократизації, індивідуалізації і диференціації процесу навчання. Ми погоджуємося з думкою [684], що введення рейтингового контролю дозволить об'єктивно оцінювати рівень знань і творчих здібностей студентів в групі, на курсі; визначати їх подальші траєкторії навчання на вищих ОКР, а також

розвивати у них соціально значущі якості особистості. Показники рейтингу (рубіжного, підсумкового, сумарного) дозволяють ефективно керувати якістю вищої освіти [168]. Саме тому рейтингова технологія оцінювання навчальних досягнень студентів та академічний рейтинг студентів (середній бал успішності студента за семестр, навчальний рік, повний термін навчання на ОКР) [795, с. 52] будуть покладені нами в основу поточного моніторингу результатів їх навчання. Особливості організації поточного контролю навчальних досягнень студентів на основі використання сучасних технологій висвітлені автором у працях [439, 440, 445].

Фінішна діагностика професійної підготовленості випускників, яка крім визначення рівня сформованості професійних знань, умінь та навиків, містить діагностику ступеня розвитку якостей, необхідних майбутньому фахівцю, отже, стосується так званих «компетентностей» [260, с. 231]. Отже, дефініція «компетентність» прийшла на зміну терміну попередньої технократичної парадигми освіти «кваліфікація», з яким раніше ототожнювалася якість професійної підготовки фахівця, і є набагато ширшою. Вона, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, містить цілу низку якостей особистості, які необхідні фахівцю для успішної професійної діяльності [635]. Практика проведення моніторингу якості результатів навчання студентів на етапі державної атестації з використанням тестових технологій висвітлена автором у статтях [430, 469].

Функціональна модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців (див. рис. 5.10) відображає процес моніторингу на інституційному рівні у вигляді послідовності взаємопов'язаних функцій (від збору даних до управління) і необхідних для їх підтримки об'єктів таких, як засоби збору і збереження та надання даних, критерії та показники якості професійної підготовки фахівців тощо.

Складність розроблення та запровадження моніторингу на інституційному рівні полягає у тому, що на момент початку робіт у кожному ВНЗ склалася власна системи управління якістю вищої освіти на певному рівні її розвитку (зрілості), яка може базуватися на різних моделях якості [672]. Саме тому розбудову системи моніторингу можна розглядати як базову умову розроблення або удосконалення існуючої системи управління якістю вищої освіти у ВНЗ.

Ми переконані, що система менеджменту якості не може бути занесена у ВНЗ із зовні, вона має бути побудована лише з се-

редини для потреб навчального закладу, підвищення ефективності та якості результатів його діяльності, за участі усього колективу. Отже, кожен ВНЗ стикається з проблемою вибору індивідуального шляху запровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців.

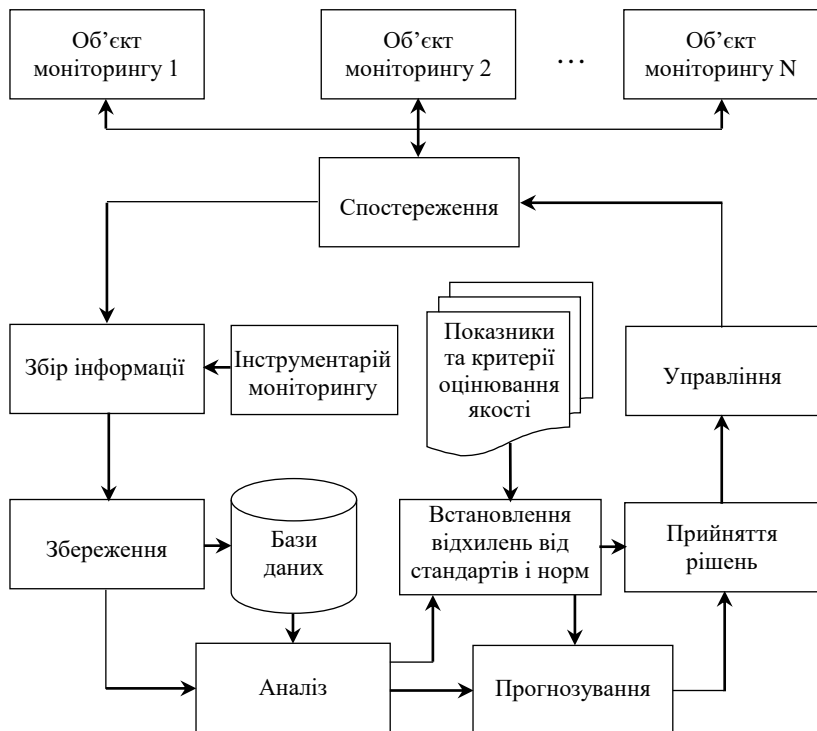


Рис. 5.10. Функціональна модель системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців

Вибір стратегії розроблення та впровадження власної системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ представлена нами у вигляді послідовності таких етапів (табл. 5.2): аналіз складових освітньої системи закладу, цілепокладання, проектування, впровадження та постійне покращення. При цьому під стратегією ми розуміємо загальний план діяльності, що охоплює тривалий період часу; встановлює сукупність норм, орієнтирів, способів і правил діяльності і забезпечує ВНЗ конкурентні переваги у професійній підготовці фахівців певного напрямку (спеціальності).

Таблиця 5.2

Характеристика етапів розроблення та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні

Цільові орієнтири	Система якості ВНЗ	Зовнішні та внутрішні контексти
Аналіз		
<ul style="list-style-type: none"> – аналіз місії ВНЗ та чинної стратегії якості у закладі; – аналіз вимог, очікувань і потреб потенційних споживачів; – аналіз задоволеності бенефіціарів та усіх зацікавлених сторін якістю ПП певного напрямку (спеціальності) 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз організаційної структури управління закладом; – стан контрольно-оцінної діяльності закладу; – аудит чинної системи якості та встановлення ступеня її зрілості 	<ul style="list-style-type: none"> – діагностика стану ВНЗ (на основі моделі ділової досконалості EFQM, стандарту ISO 9004:2009 або власних моделей самооцінювання); – SWOT-аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища закладу;
Цілепокладання		
<ul style="list-style-type: none"> – розробка політики і цілей якості; окреслення стратегії постійного покращення якості ПП фахівців; – формування цілей моніторингу якості професійної підготовки фахівців та побудова їх ієрархії 	Формування завдань щодо: <ul style="list-style-type: none"> – оптимізації організаційної структури управління закладом; – удосконалення контрольно-оцінної діяльності; – удосконалення чинної або розробка нової моделі моніторингу якості ПП фахівців 	<ul style="list-style-type: none"> – встановлення об'єктів моніторингу; виявлення та аналіз чинників, що визначають якість об'єктів; – встановлення обсягів соціально-економічного, технологічного забезпечення моніторингу;
Проектування		
<ul style="list-style-type: none"> – розробка переліку робіт та календарного план-графіка впровадження системи моніторингу; – призначення керівника робіт 	<ul style="list-style-type: none"> – вибір моделі та складових системи моніторингу; – розробка пакета документації 	<ul style="list-style-type: none"> – розробка/модернізація критеріальної бази моніторингу; угруповання критеріїв у інтегровані показники (індикатори); – встановлення стандартів (норм) якості
Впровадження		
Реалізація плану інституалізації системи моніторингу	Формування команди та її навчання, створення структурних підрозділів	Формування корпоративної культури якості ВНЗ
Постійне удосконалення		
Постійне покращення системи моніторингу якості, запровадження інновацій	<ul style="list-style-type: none"> – самооцінювання моделі моніторингу; – стратегічне планування діяльності з урахуванням змін на ринку праці та ЄПВО 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз ринку (PEST-аналіз, метод сценарного планування); – портфельний аналіз (бостонська матриця, життєвий цикл продукту); – аналіз сильних і слабких сторін SWOT-аналізу

Вихідними позиціями, на яких базується вибір стратегії розробки та впровадження моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, є:

- створення сучасних систем моніторингу на інституційному рівні за принципом дуальності: забезпечення якості професійної підготовки фахівців та постійне її покращення, а відтак задоволення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях та запитів особистості;

- гуманізація та інтенсивна психологізація процесу управління, а, отже, і моніторингу як його невід’ємного механізму;

- посилення ролі та взаємодії усіх суб’єктів освітнього процесу, у якій бенефіціари стають рівноправними партнерами, зацікавленими у доступній правдивій інформації про якість професійної підготовки фахівців;

- студентоцентризм, як орієнтування освіти на особистість студента, створення сприятливих умов для його навчання, організацію освітнього процесу, орієнтованого на потреби студента;

- система моніторингу вибудовується шляхом послідовної реорганізації існуючої практики управління, її удосконалення на основі традицій конкретного ВНЗ;

- враховуються основні принципи TQM (в першу чергу, орієнтація на

- споживача та процесний підхід) і європейські стандарти забезпечення якості у вищій освіті ESG;

- організація системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців пов’язана з обробкою великих масивів інформації, що потребує комплексної автоматизації усіх управлінських процесів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Системотвірним чинником у виборі стратегії створення системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) у ВНЗ є ринок праці, який сприяє реформуванню ринку освітніх послуг та оновленню навчальних планів (освітніх програм). Потреби суспільства в сфері виробництва представляються в персоніфікованій формі роботодавців.

Окрім роботодавців, існує широке коло й інших суб’єктів, які проявляють інтерес до професійної підготовки фахівців та її якості. Ми визнали за можливе представити їх двома категоріями: внутрішніх (здобувачів вищої освіти, професорсько-викладацький склад, навчально-допоміжний персонал, апарат управління, адміністративно-господарський штат ВНЗ тощо) та зовнішніх суб’єктів (абі-

турієнти та їх референтні групи, роботодавці, ВНЗ-конкуренти, рекрутенгові агенції, громадянське суспільство, міське (районне, обласне) управління освіти, МОН України тощо). Отже, принцип «орієнтація на споживача» вимагає аналізу очікувань та потреб, у тому числі й латентних, усіх груп потенційних споживачів результатів освітньої діяльності ВНЗ.

Водночас вагомим чинником розробки і впровадження комплексного моніторингу на інституційному рівні виступає місія ВНЗ, що визначає методологію моніторингу, структуру критеріїв і показників, процедуру збору інформації і обробки даних.

Місія визначає пріоритетний напрям розвитку закладу [490]. Відтак саме від неї, у великій мірі, буде залежати політика і цілі ВНЗ щодо якості професійної підготовки фахівців. Зокрема, провідні «елітні» вітчизняні ВНЗ, як правило, проголошують своєю місією підготовку фахівців, конкурентоспроможних на європейському ринку праці, отже, їх цілі спрямовують діяльність навчального закладу на міжнародне визнання якості підготовки студентів.

Така мета диктуватиме низку подальших кроків ВНЗ щодо створення та функціонування системи забезпечення і моніторингу якості, а саме, на використання міжнародних індикаторів якості професійної підготовки фахівців певних напрямів (спеціальностей) тощо. У той же час регіональні ВНЗ своєю місією, зазвичай, вбачають у забезпеченні регіональних ринків праці конкурентоспроможними фахівцями, від якості яких залежатиме розвиток кластерів економіки регіонів та країни в цілому. Таким чином, основною метою закладів такого типу буде гарантування якості професійної підготовки випускників роботодавцям міста, районів, області, регіону та її постійне покращення на основі зворотного зв'язку з усіма бенефіціарами. Отже, обов'язкове впровадження системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вітчизняних ВНЗ, з прийняттям нового закону про вищу освіту, не означає існування типових рішень цієї проблеми. Відтак, різні організаційні структури управління закладом, стан контрольно-оцінної діяльності у ньому та наявність систем управління якістю і ступінь їх зрілості обумовлюють різноманітні траєкторії стратегії ВНЗ щодо розроблення та впровадження моніторингу якості професійної підготовки фахівців.

Безперечно, ключовим чинником вибору подальшої стратегії діяльності ВНЗ в галузі якості є чинний рівень інституалізації його системи якості, що базуються на різних моделях якості (TQM,

стандартах ISO, ENQA, EFQM тощо). Необхідно відзначити, що принципи, на яких базуються вищезгадані моделі, у переважній більшості збігаються, а якщо й різняться, то лише за ступенем охоплення повноти і глибини основних і ресурсних процесів в організації. Принциповою методологічною основою застосування більшості сучасних моделей якості вищої освіти, на нашу думку, є методологія Тотального менеджменту якості (TQM), принципи якої нами розкриті у п. 4.1. Процесний підхід, орієнтування на споживача є наріжними принципами TQM, які отримали подальший розвиток у моделях якості на основі стандартів ISO.

Оскільки принципи іншої європейської моделі – ENQA сфокусовані лише на рівнях вищої освіти і не розповсюджуються на інші галузі, зокрема, наукову діяльність, загальне управління освітнім закладом тощо, їх доцільно використовувати у якості доповнення до базової моделі.

Водночас слід пам'ятати про появу трирівневої інноваційної моделі СУЯ, яка, на відміну від відомої дворівневої [959], містить новий рівень – інновації системи. Вона базується на дванадцяти принципах управління якістю, забезпечує можливості застосування бенчмаркінгу і вперше пропонує впроваджувати індивідуальні моделі самооцінювання [960].

Отже, виходячи з викладеного, ми вважаємо, що при розробці внутрішньої системи моніторингу якості доцільно базуватися на вищезгаданих методологічних засадах TQM, тоді ця система може бути легко вбудована в одну із моделей якості ВНЗ, в той же час складові підсистеми моніторингу будуть обумовлені особливостями цієї моделі. Водночас, нововведення у вигляді моніторингу не тільки не ламає існуючу систему управління, але й вимагає забезпечення її стабільності, довготривалості і надійності [222].

Для розробки системи моніторингу можуть використовуватися різні стратегії, ВНЗ обиратиме ту з них, що враховує умови роботи закладу. На нашу думку, стратегія поетапного впровадження окремих модулів системи моніторингу якості дозволить закладу, використовуючи різноманітний інструментарій, поступово покращувати роботу на певних напрямках своєї діяльності. Прикладом впровадження таких інструментів є тестовий вступний контроль абітурієнтів на ОКР спеціаліста і магістра, рейтинги студентів на етапі підсумкового семестрового контролю та державної атестації тощо. Загальний алгоритм розробки та впровадження системи моніторингу якості на інституційному рівні можна представити у вигляді логічного ланцюжка (рис. 5.11).

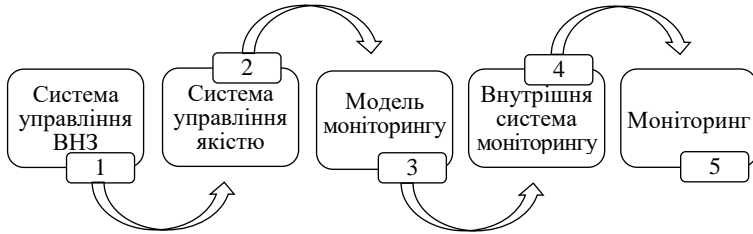


Рис. 5.11. Загальна схема розробки та впровадження системи моніторингу якості на інституційному рівні

Розгорнута графічна інтерпретація стратегії розроблення та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні представлена на рис. 5.12 [467].

Оскільки ВНЗ функціонують у різних зовнішніх умовах (обсяги державного замовлення на підготовку фахівців певного напрямку (спеціальності), фінансування ВНЗ), це, безумовно, впливає на якість реалізації ними професійної підготовки фахівців.

Аналіз поточної ситуації у ВНЗ доцільно проводити на базі конкретних кількісних та якісних даних про перспективи розвитку регіонального ринку праці та ринку освітніх послуг.

За таких умов для аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища ВНЗ доречно використовувати європейську методику SWOT-аналізу, згідно з якою до внутрішнього середовища відносяться сильні та слабкі (Strengths and Weakness) сторони ВНЗ; до зовнішніх чинників – можливості (Opportunities) зовнішнього середовища, що сприяють створенню переваг закладу на ринку освітніх послуг порівняно з іншими ВНЗ, і небезпеки (Threats), тобто характеристики зовнішнього середовища, що можуть потенційно погіршити стан на ринку [981].

Безперечно, що до сильних сторін ВНЗ можна віднести наявність власної системи моніторингу якості, аналіз рівня зрілості якої можна виконати, спираючись на рекомендації стандарту серії ISO 9004 [960] (вітчизняний аналог [303]). Модель містить п'ять рівнів зрілості моніторингу в СУЯ:

1) моніторинг носить випадковий характер і застосовується у кризових ситуаціях, що стосуються результатів навчання або управління. Акцент під час моніторингу робиться на результатах навчання студентів. При цьому відслідковується інформація щодо обов'язкових та законодавчих вимог, а зміни у вимогах відстежуються несистематично;

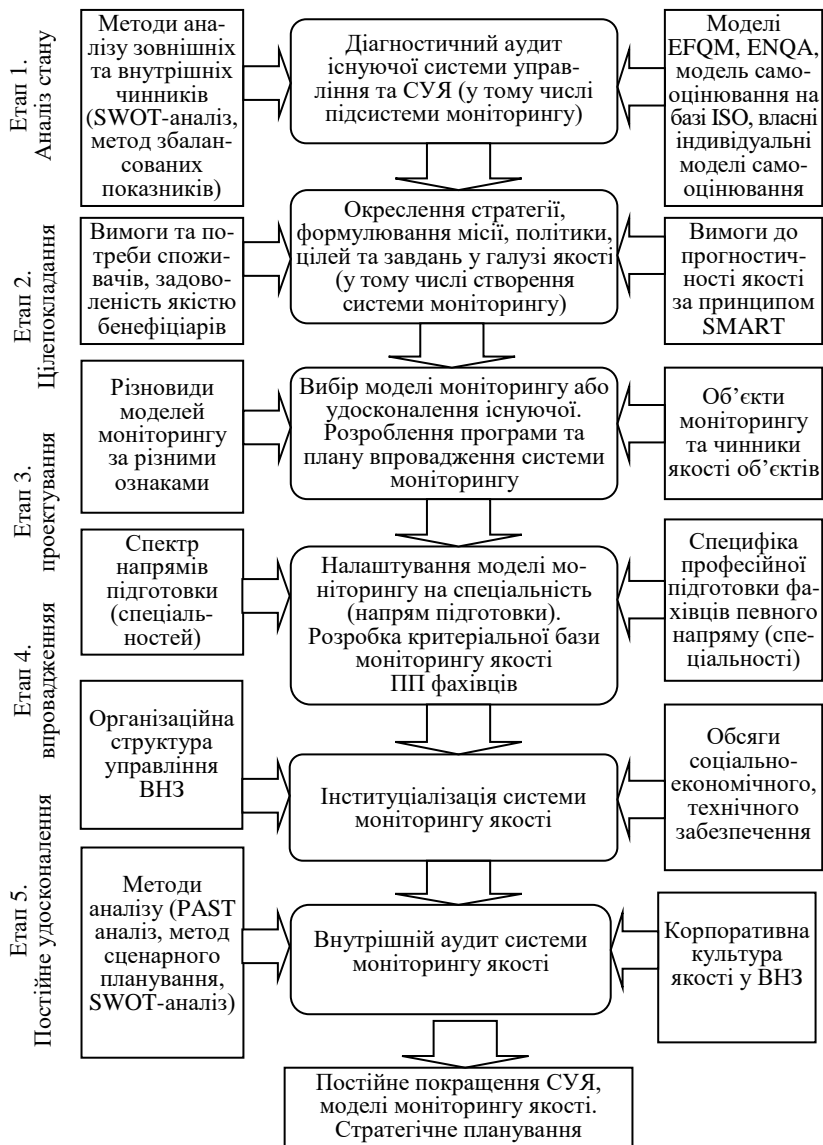


Рис. 5.12. Стратегія розробки та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні

2) процес моніторингу відбувається періодично. Акцент під час моніторингу робиться на бенефіціарів. Потреби та очікування споживачів відслідковуються систематично. Зміни в обов'язкових та законодавчих вимогах відстежуються систематично шляхом формалізованих механізмів;

3) процес моніторингу регулярно оцінюється з точки зору покращення результативності. Акцент під час моніторингу робиться на навчальні заклади попереднього освітнього рівня як партнерів-постачальників абітурієнтів та інші зацікавлені сторони. Зворотній зв'язок з ключовими закладами-партнерами підтримується у плановому режимі. Зворотний зв'язок с персоналом здійснюється лише у випадку порушень. Можливості діючого процесу відслідковуються. Процеси для відстеження змін у обов'язкових та законодавчих вимогах результативні та ефективні;

4) процес моніторингу здійснюється систематично і планово, містить перехресну звірку з даними від зовнішніх джерел. Вимоги до ресурсів ВНЗ оцінюються систематично та планово впродовж тривалого часу. Зворотний зв'язок з співробітниками і бенефіціарами здійснюється шляхом професійно проведених опитувань та інших механізмів, таких як фокус-групи;

5) процес моніторингу є джерелом надійних даних і тенденцій. Акцент під час моніторингу робиться на тенденціях у сфері діяльності організації, технології та ринку праці з оптимізацією використання та розвитку ресурсів. У плановому порядку відслідковуються пройдені та очікувані зміни зовнішнього середовища, що можуть вплинути на результати діяльності ВНЗ.

На другому етапі (цілепокладання) відбувається декомпозиція основної мети на конкретні завдання розробки та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності); його соціально-економічного, технологічного забезпечення; формування організаційної структури для впровадження моніторингу тощо.

Ми погоджуємося з думкою науковців С.Н. Кучера, Т.М. Гозмана, що організація внутрішнього моніторингу (згідно з духом і буквою першої аксіоми загального управління якістю) полягає у послідовній реорганізації існуючої практики, її удосконаленні [491]. Отже, на етапі проектування обираються шляхи реорганізації існуючої практики внутрішнього контролю ВНЗ, удосконалення системи управління якістю, розробка структури і змісту моніторингу якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності),

в яких відображається специфіка конкретного навчального закладу, особливості його освітньої діяльності та управлінської культури; сучасні вимоги до освітнього та допоміжних (супутніх) процесів, умов і результатів їх здійснення. При цьому слід враховувати, що успіх створення системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні буде залежати від обраної тактики – поступової, м'якої, поетапної організації процесу її розробки, впровадження і підтримки.

Форсування подій за умов обмежених фінансово-економічних ресурсів, чисельних не завжди виправданих реформ в освітній галузі в останні роки, великих обсягів аудиторного навантаження на викладача, бюрократичного тиску та тотального контролю за його діяльністю, недостатньої обізнаності у питаннях менеджменту якості управлінського персоналу, інших корпоративних інтересів може спричинити сильний спротив впровадженню системи моніторингу якості як з боку академічного персоналу, так і керівників середньої ланки ВНЗ.

Ми погоджуємося з думкою О.В. Родіонова, який пов'язує успіх впровадження моніторингу якості професійної підготовки фахівців з вдалим вибором конструкції організаційної структури ВНЗ, в межах якої буде реалізовуватися процесний підхід та управління якістю [730]. Водночас, функціонування чіткої структурованої системи управління якістю на інституційному рівні має підкріплюватися відповідним ресурсним та організаційним забезпеченням, моделями інноваційних управлінських структур, до складу яких входитимуть новостворені структурні підрозділи з питань якості.

Отже, серед внутрішніх контентів, що мають значний вплив на впровадження та функціонування моніторингу якості на інституційному рівні, можна назвати структуру управління ВНЗ, його організаційну (корпоративну) культуру, ресурсний та людський потенціал тощо. Культура управління, як напрацьовані і визнані суспільством, організацією, групою людей цінності, соціальні норми, установки, особливості поведінки, є ознакою демократизації, переходу до неформальних, гнучких способів і адаптивних методів освітнього менеджменту ВНЗ. Ми переконані, що за сучасних умов менеджмент має використовуватися не стільки як система влади у формі ієрархічної піраміди, а як ресурс розвитку горизонтальної організаційної системи закладу освіти.

Не можемо оминати увагою принцип дуальності при розробці СУЯ, що полягає в одночасному забезпеченні якості профе-

сійної підготовки фахівців та постійному її покращенні. Відтак, ключним у стратегії розробки та впровадження системи моніторингу є етап, на якому відбувається самооцінювання моделі моніторингу, пошук шляхів постійного покращення системи моніторингу якості, постійне запровадження інновацій тощо.

Стратегічне планування діяльності ВНЗ, в умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг та праці, дозволить навчальному закладу: задовольняти очікування та вимоги бенефіціарів щодо якості освіти, які постійно зростають; прогнозувати зміни ключових чинників зовнішнього середовища, а, відтак, виходити на нові ринки освітніх послуг; використовувати нові моделі та технології навчання; розширювати гнучкість програм та курсів; пропонувати нові навчальні продукти тощо.

Отже, попри існування великої кількості моделей, кожен ВНЗ має пройти індивідуальний шлях розробки та запровадження моніторингу якості професійної підготовки фахівців як інструменту забезпечення ефективної діяльності системи якості. При створенні власної системи моніторингу ВНЗ має врахувати різноманітні чинники, у тому числі – ресурсне забезпечення, місію, практику управлінської діяльності та корпоративну культуру якості ВНЗ тощо.

5.3. Система критеріїв та індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

Найбільш складним і відповідальним етапом проектування системи моніторингу є обґрунтована розробка його оцінного компонента. Поширеними у цій діяльності є робочі поняття «критерій», «показник», «параметр», що складають методологію освітньої кваліметрії [812]. Вважаємо за необхідне уточнити ці концепти з такою інтерпретацією. Критерій (грец. *κρίτηρος* – засіб для судження) – ознака, на основі якої формується оцінка якості об'єкта, мірило такої оцінки. Критерій не є реально існуючою якістю або властивістю об'єкта, а є уявленням суб'єкта, що оцінює, яким має бути об'єкт в ідеалі. Критерій – це мисленнєвий засіб в діяльності оцінювання, те, відносно чого визначається реальний стан об'єкта.

Показник, в свою чергу, є описом певної характеристики об'єкта, яка визнається суттєвою і актуальною в оцінній діяльності. Показник тільки називає елемент освітньої діяльності, вказує таким чином на його важливість в рішенні завдання. Відтак, «показник»

трактується як дані, за якими можна винести судження про розвиток, хід і стан будь чого [637]. Вказати на об'єкт або елемент об'єкта – це тільки перший формальний крок до оцінювання його якості. Для того, щоб мати змістовне уявлення про якість, необхідно об'єкт якимось чином поміряти. Після вимірювання отримують параметр.

Параметр (грец. *παράμετρος* – той, що відмірює) – виражений у числовій формі показник, дозволяє здійснювати порівняння об'єктів і використовується для оцінювання відповідності реального стану об'єкта нормативним вимогам або критеріям [544, с. 123].

Поряд з перерахованими, у зарубіжних [923] та окремих вітчизняних [147, 723] джерелах зустрічається поняття «індикатор». Сьогодні поширеним в словниках є визначення терміна «індикатор» (нім. *indikator* – показчик, і лат. *indico* – вказую, визначаю) як пристрою для вимірювання змін будь яких фізичних величин, відхилень від заданих розмірів [324, с. 278], а «індикація» – як вимірювання, записування різних показників.

Частина дослідників використовує терміни «індикатори» і «показники» як синоніми і вважають їх розрахунковими (відносними, питомими) величинами, що надають кількісну оцінку певній характеристиці системи освіти [134; 518; 871, с. 120]. Інші – вважають доцільним розмежування цих понять: показники трактують як характеристики об'єкта, що отримують на основі статистичних даних, а індикатори – похідні, отримані на основі вивчення, узагальнення, порівняння показників [738].

Ми пристаємо до думки першої групи науковців, відтак у дослідженні терміни «показник» та «індикатор» ми розглядаємо як взаємозамінні та розуміємо як узагальнену характеристику властивостей об'єкта дослідження і вважаємо його методологічним інструментом, що забезпечує можливість перевірки теоретичних положень за допомогою емпіричних даних. Водночас, перевагу надаватиме терміну «індикатор», оскільки останнім часом у педагогічних науках саме він використовується для позначення таких формальних характеристик об'єкта, які заміщують властивості (якості) цього об'єкта, не доступні безпосередньому спостереженню.

Отже, для отримання надійної і валідної інформації про якість професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі на інституційному рівні переходимо до формування репрезентативної сукупності індикаторів. Критеріями вибору та структурування сукупності індикаторів моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі виступають:

- підхід до якості як складного багатоаспектного концепту, який містить результативну, процесуальну та контекстну компоненти;
- розмежування концепту «якість» з позиції внутрішнього і зовнішнього, потенціального і реального;
- урахування вимог до якості професійної підготовки різних груп бенефіціарів та рівнів організації моніторингу (рис. 5.13);



Рис. 5.13. Структурування індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі за вимогами різних груп бенефіціарів

При цьому ми враховували вимоги до сукупності індикаторів, що має бути [330]: адекватною трактуванням якості освіти, прийнятими педагогічною спільнотою; репрезентативною; такою, що вимірюється на кількісному і якісному рівнях; інформативною, надійною, простою тощо.

З позицій освітньої кваліметрії [636] якість може бути адекватно оцінена комплексним інтегральним індикатором за умов обґрунтованого вибору вагових коефіцієнтів його складових [175, с. 7]. Ми суголосні з думкою тих дослідників якості освіти, які вважають, що велика кількість індикаторів ускладнює процес їх обробки [750, с. 31]. Відтак, вважаємо доцільним послуговуватися інтегрованими індикаторами якості професійної підготовки фахівців швейної

галузі на інституційному рівні. В той же час, обмежена кількість індикаторів або їх недостатня розробленість не дозволить відстежити весь спектр чинників, що формують якість професійної підготовки фахівців. Отже, на базі встановлених ієрархії цілей груп бенефіціарів (п. 5.1) та компонентів структурної моделі моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (п. 5.2) виділяємо три групи індикаторів: контексту, умов реалізації, результатів професійної підготовки фахівців. В межах кожної групи виділяємо дві компоненти – інваріантну та варіативну (див. рис. 5.14).

Інваріантна компонента становитиме критеріальне ядро моніторингу якості професійної підготовки фахівців усіх напрямів (спеціальностей) у ВНЗ. Варіативна компонента враховуватиме специфіку підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності). Розпочнемо характеристику з групи індикаторів моніторингу якості результатів професійної підготовки. Передусім слід наголосити на особливостях моніторингу професійної підготовки фахівців швейної галузі, яка полягатиме, в першу чергу, в:

- урахуванні відмінностей професійної діяльності фахівців, зміст якої поєднує спектр інженерно-технічних та художньо-естетичних типових задач, що охоплюють весь процес – від створення художніх образів нових моделей одягу до їх виготовлення за допомогою високотехнологічних методів та швейного обладнання;
- переважанні практичної фахової підготовки над теоретичною, велика частка самостійної творчої роботи студентів;
- одночасній підготовці фахівців до роботи на підприємствах масового швейного виробництва, в умовах підприємств малого і середнього бізнесу, індивідуального виготовлення одягу на замовлення;
- високому ступені орієнтованості продукції швейної галузі на запити вітчизняного та європейського споживчих ринків;
- швидкій змінності основного об'єкта вивчення фахової підготовки – асортименту моделей одягу, їх залежність від коливань напрямів моди.

Узагальнена професіограма фахівців [531] швейної галузі містить такі вимоги: самостійність у прийнятті рішень; художній смак, художні здібності; естетична чуттєвість, багата та яскрава уява; технічні здібності, спостережливість, мислення; просторова уява; ерудованість в різних предметних галузях (історія світу, мистецтв, природа, біоніка тощо); різноманітність діяльності, велика кількість спеціалізацій; одночасно творчий та кропіткій одноманітний характер праці; відповідальність, ініціативність; організаційні здібності, уміння працювати в команді тощо.



Примітка. ПП – професійна підготовка.

Рис. 5.14. Структура індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Стислий перелік сучасних соціально-економічних тенденцій розвитку швейної галузі (п. 1.2), особливостей та існуючих складностей професійної підготовки фахівців для цієї сфери свідчить, що якість навчальних досягнень випускників цього фаху сьогодні характеризується не обсягом засвоєних ними знань та алгоритмів відтворення за зразком, а ключовими і професійними компетенціями, рівнем сформованості професійно значущих якостей особистості, творчим підходом до вирішення навчальних і життєвих проблем, умінням самостійно набувати знання і використовувати їх у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, ми вважаємо, індикаторами моніторингу результативної компоненти якості професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі мають бути різні характеристики особистості на різних етапах їх професійної підготовки (рис. 5.15).



Рис. 5.15. Індикатори моніторингу якості результатів професійної підготовки особистості майбутнього інженера швейної галузі

На рівні вхідного контролю слід визначати базовий рівень знань, особистісний потенціал абітурієнта, які допоможуть виявити

нахили і здібності майбутнього студента, спроектувати його індивідуальну траєкторію навчання. При цьому акцент слід робити на виявленні творчого потенціалу майбутнього студента. Показник базових знань і творчого потенціалу абітурієнта використовується нами як вхідна інформація при моніторингу якості навчального процесу.

Під час навчального процесу слід враховувати головну тенденцію підготовки таких фахівців – інтеграцію гуманітарних художніх і технологічних дисциплін та різноманітних видів практик, що сприяє професійному спрямованню навчання. Отже, поточний моніторинг має охопити як академічні досягнення студентів з навчальних дисциплін, міждисциплінарних модулів; результати педагогічної діагностики так і їх самостійну діяльність під час участі у різноманітних творчих конкурсах, виставках, показах моделей одягу, шоу тощо.

Нами обрані такі критерії рівня сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця швейної галузі: стимулюючий, когнітивний, практичний, ціннісний [709, с. 271]. Індикаторами стимулюючого критерію виступатимуть рівень професійної спрямованості студента; потреб студента у самопізнанні майбутньої спеціальності; прагнення до постійного навчання, розвитку; уміння використовувати власний творчий потенціал тощо. Когнітивний критерій характеризується рівнем професійно значущих художньо-технологічних знань; ступенем їх засвоєння (глибина, міцність, повнота, стійкість, діяльність); усвідомлення, конкретністю тощо.

Практичний критерій визначається через рівень умінь проектувати швейний виріб та процес його виготовлення, використовувати різні технології та режими обробки виробів з урахуванням властивостей сучасних матеріалів. Ціннісний критерій, обумовлений одночасною належністю фахівців швейної галузі до систем «людина–художній образ», «людина–техніка» [391], а відтак містить такі індикатори – здібностей (художні, логічні тощо), особливостей особистості (просторове уявлення, здатність концентрувати увагу, відповідальності), схильностей (до ручної праці, декоративно-прикладної творчості), інтересів до матеріальної культури та декоративно-ужиткового мистецтва тощо.

Для урахування вищезгаданих складових навчальних досягнень студента пропонуємо використовувати рейтингові технології. Семестрова рейтингова оцінка P_c студента обраховуватиметься за формулою [768, с. 30]:

$$P_c = \frac{\sum_{i=1}^n C_i \cdot K_i}{m}, \quad (5.1)$$

де C_i – середньозважений бал, отриманий студентом з усіх видів робіт i -ї дисципліни, який розраховується за ваговими коефіцієнтами; K_i – кількість кредитів ЄКТС, призначених i -й дисципліні; n – кількість дисциплін, що вивчаються у семестрі; m – сумарна кількість кредитів з усіх дисциплін, що вивчаються у семестрі.

При цьому семестровий рейтинг студента має охоплювати усі дисципліни, що вивчаються ним у семестрі, незалежно від форми підсумкового контролю (іспит чи залік), виставлятися в ІНПС та навчальну картку студента.

Річна рейтингова оцінка студента P_p являтиме собою середньо-арифметичне значення від семестрових рейтингів та рейтингу за додаткові кредити, що накопичені студентом за інші види діяльності протягом навчального року:

$$P_p = \sum \frac{P_{c1} + P_{c2}}{2} + \frac{P_{a1} + P_{a2}}{2}, \quad (5.2)$$

де P_d – рейтинг за накопичені додаткові кредити, який визначається за формулою:

$$P_d = \frac{O_i \cdot R_i}{b}, \quad (5.3)$$

де O_i – оцінка за додатковий вид діяльності студента за вітчизняною шкалою оцінювання ;

K_i – кількість кредитів, присвоєних студенту за певний вид діяльності (див. табл. 5.1);

b – максимально допустиме число додаткових кредитів, які може отримати студент за рік, $b = 6$.

Перелік видів діяльності, за які студент може отримати додаткові кредити, представлений у таблиці 5.3, з якої видно, що для студентів спеціальності 7.05160202 (8.05160202) «Конструювання та технологія швейних виробів» актуальним є отримання додаткових балів за участь у виставках і конкурсах різного рівня (міжнародних, всеукраїнських, університетських тощо), пов'язаних з демонструванням тематичних колекцій одягу, створених під час навчального процесу та самостійної роботи студентів.

Таблиця 5.3

**Перелік видів діяльності,
за які студент може отримати додаткові кредити**

№ з/п	Назва виду діяльності	Кількість кредитів
1. Патенти та авторські свідоцтва на винаходи		
1.1	Одержано патент (свідоцтво)	3,0
2. Публікації		
2.1	Статті у міжнародних виданнях	3,0
2.2	Статті у всеукраїнських виданнях	1,5
2.3	Статті в університетських виданнях	1,0
3. Тези доповідей		
3.1	У міжнародних виданнях	1,5
3.2	У всеукраїнських виданнях	1,0
3.3	В університетських виданнях	0,5
4. Участь у конференціях (наукових, науково-практичних, практичних), конкурсах, олімпіадах, виставках		
4.1	Міжнародних	2,0
4.2	Всеукраїнських, міжвузівських	1,5
4.3	Обласних, міських	1,0
4.4	Університетських	0,5
5. Спортивно-масова робота		
5.1	Одержання звання:	
	– Заслужений майстер спорту	3,0
	– майстра спорту міжнародного класу	2,5
	– майстра спорту	1,5
5.2	– кандидата у майстри спорту	1,0
	Одержання нагороди на:	
	– олімпійських іграх	3,0
	– чемпіонатах (кубках) світу, Європи, України	2,5/2,0/1,5
5.3	– всесвітніх (всеукраїнських) універсіадах	2,0/1,0
	Участь у змаганнях з окремих видів спорту:	
	– міжнародних	1,5
	– всеукраїнських	1,0
	– обласних	0,5

Підтримуємо думку дослідників В.І. Звоннікова, М.Б. Челишкової про доцільність використання динамічного підходу до моніторингу і оцінювання якості результатів навчання, який полягає у накопиченні даних про пізнавальну творчу активність, рівень сформованості компетенцій, знань та умінь або інші навчальні досягнення студентів впродовж усього періоду навчання та фікса-

ція цих даних для аналізу приросту якості у вигляді дескриптивної (описової) статистики та різних документів на кількісному і якісному рівнях вимірювання [330]. Таким чином, поточний моніторинг проводитиметься як багатофакторний аналіз вимірювань низки показників якості професійної підготовки, що дозволить виявити тенденції змін якості, прогнозувати їх і приймати не тільки оперативні, але й стратегічні управлінські рішення.

На заключному етапі оцінювання навчальних досягнень студентів слід виявляти ступінь досягнення результатів навчання, сформульованих у термінах компетенцій, відповідно до ГСВО певного напрямку (спеціальності). При цьому, якщо до майбутніх фахівців швейної галузі першочерговими висунути вимоги ринку праці, то сукупність показників моніторингу набуде конкретного вигляду множини професійних компетенцій і розкриватиметься по-різному залежно від спеціалізацій професійної підготовки. При цьому, загальна рейтингова оцінка академічних досягнень студента після завершення навчання на певному ОКР визначатиметься як середньоарифметичне рейтингів за всі роки навчання.

$$P = \sum \frac{P_{pi}}{i}, \quad (5.4)$$

де i – кількість років навчання.

Друга група контексту містить переважно інваріантні індикатори, які ми умовно поділили на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх ми віднесли: дотримання державних вимог ліцензування та акредитації напрямку підготовки (спеціальності) та ВНЗ в цілому; вимог ДСВО та складових нормативної частини ГСВО галузі знань 0516 «Текстильна та легка промисловість» напрямку підготовки 6.051602 «Технологія виробів легкої промисловості», спеціальності 7.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів»; ступінь розробки галузевої рамки кваліфікацій; чинники впливу Болонського процесу; стан розробки нормативно-правової бази вищої освіти та її відповідність новим викликам; обсяги державного замовлення та фінансування цієї спеціальності; результати бенчмаркетингових досліджень ринку освітніх послуг тощо. До внутрішнього контексту увійшли такі індикатори як: варіативна складова ГСВО – стандарти ВНЗ та потенціал абітурієнтів, що визначається рівнем базових знань тощо.

Якість професійної підготовки фахівців складатиметься не тільки з якості результатів, але й якості освітнього потенціалу ВНЗ – скла-

дових освітнього середовища закладу, в т.ч. його ресурсного (людського та матеріального) потенціалу; рівня організаційної культури; освітнього та допоміжних (супутних) процесів тощо. Ми погоджуємося з думкою науковців [320, с. 15], що існує безліч наукових підходів та різна глибина критеріальних індикаторів якості освіти, жодна з яких не досконала, однак вони завжди спираються на ресурсне забезпечення ВНЗ і вважають його передумовою якості освітніх послуг.

Отже, системний підхід до моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, перш за все, ґрунтується на чіткому виділенні таких груп індикаторів, що відображають суттєві і визначальні складові якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Такі індикатори, виділені нами у структурній моделі моніторингу, будемо вважати базовими індикаторами моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Структурна схема моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ на основі базових індикаторів зображена на рис. 5.16.

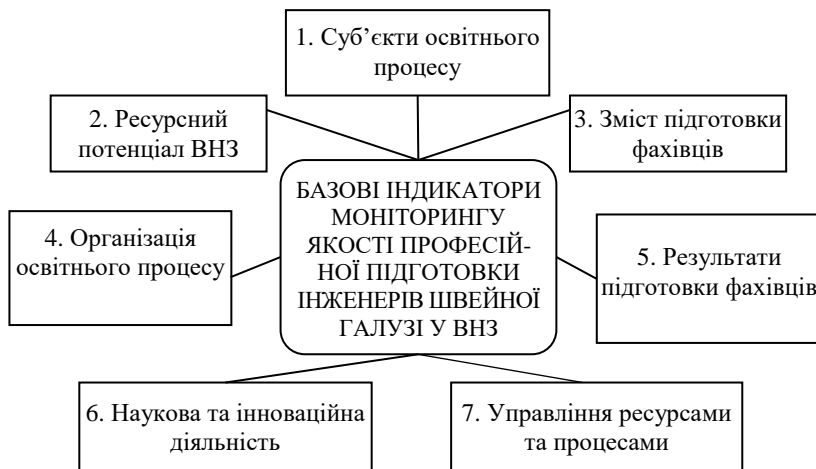


Рис. 5.16. Базові індикатори моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

При цьому змістову інтерпретацію інтегрованого показника моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, що містить різні індикатори, доцільно здійснювати за допомогою так званої дескрипторної моделі [156], в якій основне поняття

буде розкриватися через компонентні, змістові, градаційні та інші дескриптори. Такий підхід до створення системи індикаторів моніторингу якості професійної підготовки, на відміну від традиційного, що ґрунтується на методах контролю за кінцевими результатами навчання, дозволяє відстежувати ключові процеси, які впливають на якість професійної підготовки.

Виокремлені базові індикатори моніторингу якості наближені до так званої «петлі якості» підготовки фахівців з вищою освітою, що наводилася, у свій час, у проєкті державних стандартів вищої освіти третього покоління [39]. Базові індикатори за експертною оцінкою їх значущості і місця у моніторингу якості професійної підготовки фахівців розміщені у послідовності, що відповідає номерам їх позицій, позначених на рис. 5.16. Оцінювання виконане на основі анкетування 643 респондентів із числа професорсько-викладацького складу ХНУ, які мають науково-педагогічний стаж більше п'яти років. Крім місця базових індикаторів моніторингу якості професійної підготовки у цій послідовності, важливо встановити вагові коефіцієнти кожної з них. При цьому слід врахувати те, що визначення числових значень усіх вагових коефіцієнтів для цієї послідовності базових індикаторів методом експертних оцінок при їх достатньо великій кількості ($m = 7$) та ще при умові збіжності їх суми до одиниці, є досить складним.

Як одним з можливих варіантів вирішення цього завдання використано поєднання методу експертних оцінок з аналітичним представленням дискретної послідовності вагових коефіцієнтів. Для цього застосуємо арифметичну прогресію, перший член якої α_1 визначаємо методом експертних оцінок, а i -й член за формулою:

$$\alpha_i = \alpha_1 - \Delta\alpha(i-1), \quad (5.5)$$

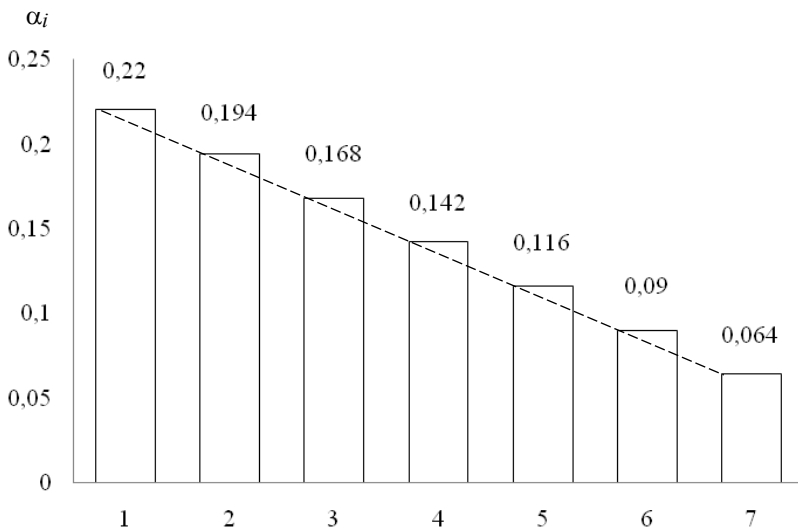
де $\Delta\alpha$ – зменшення вагового коефіцієнта наступного базового індикатора в числовій послідовності порівняно із попередньою (різниця арифметичної прогресії). Сума вагових коефіцієнтів усіх базових індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі дорівнює одиниці, а тому буде мати місце співвідношення:

$$m\alpha_1 - \Delta\alpha \sum_{i=1}^m (i-1) = 1, \quad (5.6)$$

Із нього отримаємо формулу для різниці арифметичної прогресії при відомих її першому членові α_1 та числу членів m :

$$\Delta\alpha = \frac{m\alpha_1 - 1}{\sum_{i=1}^m (i=1)}, \quad (5.7)$$

Послідовність вагових коефіцієнтів базових індикаторів моніторингу якості професійної підготовки, що відповідають позиціям відповідно до рис. 5.16 і розрахованих за формулами (5.5) та (5.7) при $\alpha_1 = 0,22$ зображена на рис. 5.17.



Примітки: 1 – суб’єкти освітнього процесу; 2 – соціально-економічний потенціал ВНЗ; 3 – зміст підготовки фахівців; 4 – організація процесів; 5 – результати підготовки фахівців; 6 – наукова та інноваційна діяльність; 7 – управління ресурсами та процесами

Рис. 5.17. Послідовність вагових коефіцієнтів базових індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

Слід зауважити, що місце кожного із семи базових індикаторів якості професійної підготовки фахівців у їх дискретній послідовності і числові значення відповідних їм вагових коефіцієнтів залежить від структури підготовки за напрямами (спеціальностями) у ВНЗ. У зв’язку з цим у кожному навчальному закладі моніторинг якості професійної підготовки фахівців має розпочинатися із визначення місця базових складових якості у їх дискретній послідов-

ності на основі експертних оцінок, та встановлення числових значень відповідних вагових коефіцієнтів.

Структурування базових індикаторів моніторингу якості шляхом її диференціації за окремими конкретними ознаками може мати кілька рівнів. Перший – метарівень, коли базові індикатори розкладаються на структурні елементи (компоненти), що несуть завершені самостійні конкретні функції у механізмі формування якості за тою чи іншою базовою складовою. За необхідності для поглиблення моніторингу може здійснюватися структурування другого – мезорівня, коли структурні складові першого рівня розкладаються на більш деталізовані компоненти якості другого рівня. Схематичне зображення структурування базових індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ мета- та мезорівнів представлені у додатку В.

Якщо структурні компоненти мезорівня можуть ділитись ще на більш мілкі складові, що мають самостійне значення, і якщо це виявляється доцільним, то в структурі базових індикаторів якості професійної підготовки фахівців потрібно виділяти структурні складові мікрорівня тощо. Але практика аналізу механізму моніторингу якості професійної підготовки фахівців показує, що, зазвичай, достатньо одного–двох рівнів структуризації базових індикаторів якості для вирішення завдань моніторингу і створення системи забезпечення якістю навчального процесу на рівні ВНЗ.

Слід зазначити, що розроблена система індикаторів моніторингу якості професійної підготовки фахівців на прикладі інженерів швейної галузі за умов коригування варіативної компоненти може буде використана для інших спеціальностей. Запропонована структуризація базових індикаторів за компонентами у дескрипторній та числовій формах дозволяють реалізацію моніторингу якості за цими складовими з подальшим аналізом та оперативним і перспективним плануванням управлінських дій, неперервним управлінням навчальним процесом і постійним покращенням якості професійної підготовки фахівців швейної галузі.

У розділі висвітлені концептуальні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні. Наголошено, що правовим підґрунтям реалізації дер-

жавної освітньої політики є новий Закон України «Про вищу освіту», в якому передбачена наявність у кожному ВНЗ власної системи внутрішнього забезпечення та моніторингу якості освітньої діяльності та вищої освіти. При цьому вихідні концептуальні положення щодо розробки системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців на інституційному рівні базуються на директивних документах Болонського процесу, в яких висвітлюються наріжні пріоритети європейської вищої освіти як соціокультурного середовища розвитку особистості сучасної людини.

Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ в дослідженні розглядається на таких рівнях:

- методологічному. Концептуально визначається як педагогічний механізм підвищення якості, що діє у межах внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти за рахунок її інформаційної підтримки;

- теоретичному – визначається як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і з теоретичної точки зору характеризується сукупністю концептуально значущих підходів;

- методичному – визначається як комплексна система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (як результату, процесу, умов – педагогічної системи, її актуальні внутрішні та зовнішні зв'язки), орієнтована на інформаційне забезпечення управління ВНЗ.

Ключова ідея, покладена в основу концепції моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, полягає у створенні інформаційно та функціонально насиченої автоматизованої системи збору, обробки, аналізу і представлення даних, які характеризують стан та розвиток якості професійної підготовки фахівців, що дозволило б при прийнятті відповідних управлінських рішень, оперувати у межах широкого, адекватного і достовірного інформаційного поля; забезпечувати вільний доступ до цієї інформації усім зацікавленим сторонам.

В якості загальнонаукового рівня обраний системний підхід, який дозволив розглядати моніторинг як один із основних механізмів, що забезпечує «зворотний зв'язок» між органом управління та педагогічною системою ВНЗ. Водночас, єдність системного та процесного підходів у дослідженні є методологією моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

На теоретичному рівні у процесі пошуку встановлено, що в контексті особистісно-орієнтованого навчання система моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному

рівні має розглядати кінцеві результати освіти не як навченість студентів, оволодіння ними ЗУН, а становлення особистості майбутнього фахівця, що має свої цілі та цінності у житті, результати навчання у термінах компетенцій. Відтак, з позиції компетентного підходу в вищій освіті, моніторинг трактується нами як система регулярного спостереження над процесом розвитку (саморозвитку) професійних компетенцій майбутнього фахівця і попередження створення бар'єрів реалізації цього процесу у ВНЗ.

Обґрунтована позиція автора, що основним резервом теорії педагогічного менеджменту для системи управління на інституційному рівні є інтенсивна психологізація процесу управління, перехід від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної професійної системи співпраці, яка враховує особистісно-орієнтований підхід до діяльності фахівців, розширення можливості розвитку внутрішньої організаційної культури, та розуміння моніторингу в межах цієї системи управління як психотехнології відстеження.

У дослідженні обґрунтована і розроблена концептуальна модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, основними особливостями якої є: комплексний характер моніторингу та модульність. Для забезпечення педагогічної валідності концептуальної моделі в роботі розроблений «модельний ряд» – низка теоретичних моделей (структурна, функціональна модель і модель розробки та впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ).

Структурна модель системи комплексного моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні відображає основні підсистеми (контекстної інформації, умов реалізації і результатів професійної підготовки фахівців) та зв'язки між ними і є основою організації моніторингу.

Функціональна модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх інженерів швейної галузі відображає процес моніторингу на інституційному рівні у вигляді послідовності взаємопов'язаних функцій (від збору даних до управління) і необхідних для їх підтримки об'єктів таких, як засоби збору і збереження та надання даних, критерії та показники якості професійної підготовки фахівців тощо. Однак, найбільша складність розроблення та запровадження моніторингу на інституційному рівні полягає у тому, що на момент початку робіт у кожному ВНЗ склалася власна система управління якістю вищої освіти на певному рівні її розвитку

(зрілості), яка може базуватися на різних моделях якості. Саме тому використання моніторингу можна розглядати як базову умову розроблення або удосконалення існуючої системи управління якістю вищої освіти у ВНЗ. Відтак, у дослідженні вибір стратегії розробки та впровадження власної системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ представлений нами у вигляді послідовності таких етапів: аналіз складових освітньої системи закладу, цілепокладання, проектування, впровадження та постійне покращення. Запропонована модель поетапного впровадження окремих модулів системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців, що дозволить закладу, використовуючи різноманітний інструментарій, поступово покращувати роботу на певних напрямках своєї діяльності.

Найбільш складним та відповідальним етапом виявилось розроблення системи критеріїв та формування репрезентативної сукупності індикаторів моніторингу якості професійної підготовки, скомпонованих у три групи: перша – контексту, друга – Освітнього потенціалу ВНЗ; третя – результатів професійної підготовки фахівців. Обґрунтовані критерії вибору та структурування сукупності індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, до яких віднесені: підхід до якості як складного багатоаспектного концепту, що містить результативну, процесуальну та контекстну компоненти; урахування вимог до якості професійної підготовки фахівців швейної галузі певних груп бенефіціарів на різних організаційних рівнях моніторингу.

Усі індикатори моніторингу якості умовно поділені на інваріантну та варіативну складові. Інваріантна складова індикаторів становить критеріальне ядро моніторингу якості професійної підготовки фахівців усіх напрямів (спеціальностей) у ВНЗ. Варіативна компонента враховує специфіку підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності), у нашому дослідженні – інженерів швейної галузі.

Отже, розроблена система індикаторів моніторингу відповідає основним компонентам якості професійної підготовки інженерів швейної галузі. Запропонована трирівнева структуризація базових індикаторів у дескрипторній та числовій формах дозволяють операціолізувати моніторинг якості за цими складовими з подальшим аналізом та оперативним і перспективним плануванням управлінських дій, неперервним управлінням освітнім процесом і постійним покращенням якості професійної підготовки фахівців швейної галузі.

Розділ 6

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВНЗ

У розділі розкрита сутність та обґрунтоване представлення моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі у ВНЗ як системи, що складається із сукупності інституціональних, структурних та інших елементів, взаємопов'язаних між собою. Ця характеристика структури системи, яка складається з чотирьох ієрархічних рівнів: локального, структурно-змістового, загального і соціального; представлені основні етапи моніторингу на інституційному рівні: організаційно-установчий, інформаційно-діагностичний, аналітико-прогностичний; розроблені алгоритми етапів моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі у ВНЗ.

Запропонована схема організаційної структури ВНЗ, у склад якої входить новостворений інституціональний елемент, що здійснює моніторинг якості професійної підготовки фахівців. Визначені технологічні підходи до організації моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні. Розкриті принципи та охарактеризована загальна структура інтегрованої інформаційної системи університету в рамках підтримки процедур моніторингу якості професійної підготовки фахівців. Розроблений алгоритм та програма автоматизації процесів моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

6.1. Сутність та структура системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Перш, ніж визначити структуру моніторингу, доцільно звернутися до його сутності. Знання сутності – це знання внутрішнього, схованого, глибинного. Лінгвістичне поняття сутності в тлумачному

словнику української мови розкривається як найголовніше, основне, істотне в кому-, чому-небудь [614, с. 485]. В сучасній філософії контент «сутність» тлумачиться як система внутрішніх зв'язків і відносин, виникнення якої визначає, зумовлює саме становлення предмета, його природу, специфіку, це поле, на якому здійснюється її функціонування і розвиток [648]. Ця категорія все більше витісняється такими поняттями як «значення», «сєнс». У свою чергу, у філософському словнику під редакцією М.М. Розенталя наведена така характеристика поняття: «Значення якої-небудь речі є те, чим вона є для суспільної практики, і залежить від функцій, які вона виконує у діяльності людей. Це значення визначається дійсною об'єктивною сутністю речі, бо вона виконує лише ті функції, які визначаються її власною природою. У мові практичне значення речей фіксується, закріплюється і зберігається у значенні слів» [842].

На основі сказаного та базуючись на визначенні Е.Ф. Зеєра [333, с. 128], можна зробити висновок – сутність моніторингу в освіті слід тлумачити як цілісну систему, що реалізує в кожному конкретному випадку набір певних функцій (неперервний збір інформації, її обробку, аналіз, реалізацію зворотного зв'язку, передавання даних користувачам тощо). У будь-якому випадку реалізація цих функцій відбувається під час діяльності шляхом здійснення низки технологічних процесів, що утворюють функціональну структуру моніторингу. Відтак, ми поділяємо думку С.Л. Фоменко [850, с. 51], що «внутрішня будова моніторингу поєднує три важливі компоненти, які вміщують перераховані функції: контроль, експертизу, інформаційне забезпечення управління» ВНЗ, у тому числі якістю професійної підготовки фахівців.

Не вдаючись у подробиці процесу дослідження контенту «система», можна констатувати, що в науці не існує загальноприйнятого визначення цього поняття. Однак більшість дослідників зазначають такі основні ознаки системи [396, с. 11]: по-перше, в неї входить певна сукупність елементів, взаємозв'язок і взаємодія яких обумовлюють її цілісність; по-друге, система володіє властивістю інтегративності, тобто вона характеризується наявністю якостей, не властивих окремим її частинам.

Виходячи з таких підходів, система моніторингу – це сукупність його інституціональних, структурних елементів, взаємопов'язаних між собою, що забезпечують здійснення усіх моніторингових процедур для досягнення завдань та мети, а саме, об'єкти та суб'єкти моніторингу, комплекс моніторингових показників та інст-

рументарій моніторингових досліджень; системи накопичення інформації, процедури аналізу та переробки інформації тощо. Відтак, система володіє зворотними зв'язками, що забезпечують управління її підсистемами, обумовлюють її стабільність і розвиток. Разом з тим, система моніторингу є відкритою, оскільки на неї впливають інші підсистеми навчального закладу, вона може доповнюватися і змінюватися у разі необхідності.

Система моніторингу є елементом іншої системи більш високого порядку (метасистеми), якою, у нашому випадку, є – забезпечення якості вищої освіти у ВНЗ (рис. 6.1).

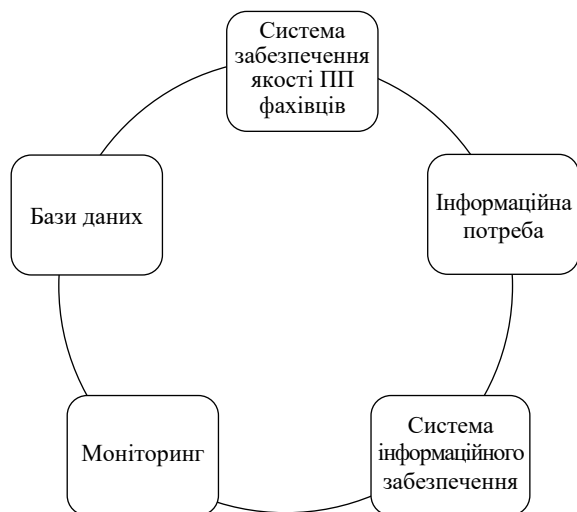


Рис. 6.1. Місце моніторингу у циклі процесів забезпечення якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні

Місце моніторингу якості професійної підготовки фахівців у циклі процесів (видів діяльності) вищого навчального закладу визначається його призначенням та наданими ним можливостями з точки зору забезпечення усіх зацікавлених сторін, і, в першу чергу, органів управління ВНЗ, своєчасною, повною і правдивою (надійною, оперативною, релевантною) інформацією щодо якості професійної підготовки фахівців у цьому закладі. Отже, ми підтримуємо думку С.Л. Фоменко, що моніторинг не замінює і не ламає традиційну систему управління ВНЗ, а вимагає забезпечення її стабільності, довгостроковості та надійності [850, с. 54].

Система – це об’єкт, який характеризується не тільки складом елементів, але й структурою їх зв’язків, параметрами і має хоча б один вхід і один вихід, які забезпечують зв’язок із зовнішнім середовищем [396, с. 12].

Для проектування структури системи нами використовувалися основні принципи системного підходу як напрями методології наукового пізнання і соціальної практики, що базуються на сучасних методах управління, в основу яких покладені дослідження об’єкта як системи (системи моніторингу), що складається із взаємозв’язаних елементів [457]. Обґрунтованість використання системного підходу підтверджується наявністю провідних ознак системності: цілісність та інтегративність якостей системи моніторингу, її структурованість, наявність функціональних характеристик системи моніторингу і окремих її елементів, ієрархічність відносин між елементами, наявність системотвірного параметру (мети).

Ми суголосні з думкою дослідників О.М. Майорова та ін., які при обґрунтуванні моніторингових систем розглядають мету як центральний системотвірний компонент, що об’єднує між собою усі компоненти системи [518]. Головними цілями розробленої системи моніторингу як механізму забезпечення якості професійної підготовки інженерів швейного профілю є: виявлення тенденцій розвитку об’єкта дослідження, а саме, створення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан професійної підготовки фахівців швейного профілю на інституційному рівні, про якісні і кількісні зміни у ній; виявлення динаміки змін основних показників якості об’єкта дослідження і можливість оперативного внесення коректив у процес професійної підготовки, здатність до саморозвитку, покращення і прогностичності отриманих результатів функціонування об’єкта дослідження; а її основними завданнями виступають встановлення раціонального переліку параметрів і критеріїв оцінювання результатів, що вимірюються; формування вихідної інформаційно-аналітичної бази функціонування об’єкта вивчення; вибір, розробка і впровадження науково обґрунтованого діагностичного інструментарію.

Складна природа якості професійної підготовки інженерів швейної галузі призводить до дослідження її як об’єкта комплексного моніторингу, структура якого містить декілька підсистем, націлених на різні компоненти якості з позицій різних груп зацікавлених сторін (рис. 6.2).

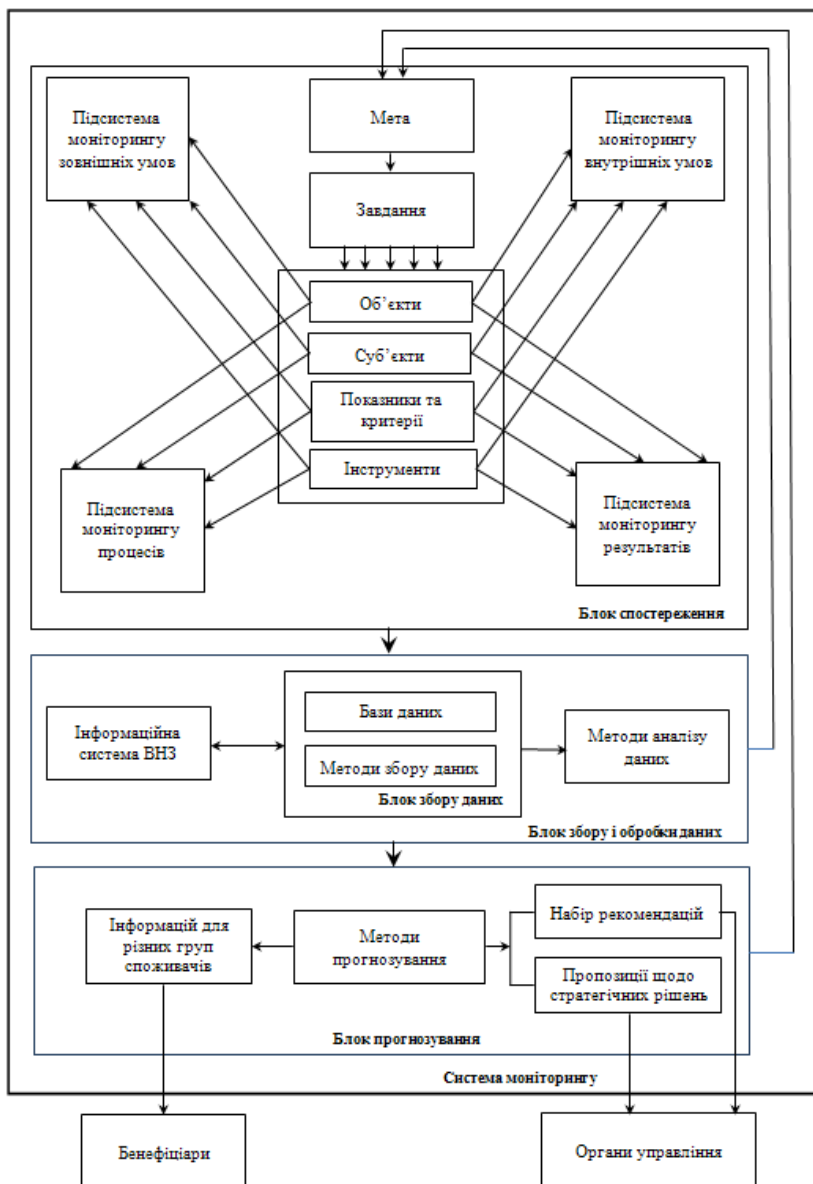


Рис. 6.2. Система моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

Виокремлення підсистем у системі відбувається за певними ознаками [894]. Так, виявлені раніше взаємопов'язані елементи якості професійної підготовки фахівців (умови, процес, результати) (п. 1.3, рис. 1.12) обумовили створення відповідних підсистем, кожна з яких націлена на певні предмети моніторингу, виконання певного завдання за допомогою відповідного інструментарію (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Характеристика підсистем моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ за різними ознаками

Характеристика підсистеми моніторингу за ознаками			
об'єкт	предмет	суб'єкти	інструментарій
Зовнішній контекст			
<i>Моніторинг умов реалізації професійної підготовки фахівців</i>			
Якість зовнішніх умов (контексту)	Акредитаційні вимоги, вимоги ринку праці, результати маркетингових досліджень та бенчмаркетингу	Органи державного управління освітою, суб'єкти освітнього ринку, інші зацікавлені сторони	Експертне оцінювання, статистичні данні, опитувальники, анкетування
Внутрішній контекст			
<i>Моніторинг результатів професійної підготовки фахівців</i>			
Якість внутрішніх умов та процесу (освітній потенціал ВНЗ)	Ресурсний потенціал ВНЗ (зміст навчальних програм, потенціал професорсько-викладацького складу, стан матеріально-технічної бази, методичне забезпечення, стан розробки нормативної бази, система управління ВНЗ, у т.ч. якістю); освітній та супутні процеси	Учасники освітнього та супутних процесів на інституційному рівні	Експертне оцінювання, самооцінювання, рейтингування, анкетування
Якість результатів	Рівень сформованості компетенцій майбутнього фахівця на різних етапах підготовки, особисті рейтинги	Відділ якості, деканат, кафедри, викладачі, студенти, роботодавці	Інформаційна система ВНЗ, компетентнісно-орієнтовані завдання, тестування, анкетування

Такий варіант набору об'єктів моніторингу не є єдино можливим, оскільки в якості об'єктів можуть виступати будь-які мате-

ріальні (речовинні) та інформаційні об'єкти, а також люди і групи людей. Формування переліку об'єктів здійснюється на основі певних правил та з урахуванням особливостей освітнього закладу [491, с. 13].

Охарактеризуємо систему моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні (рис. 6.3).

Перша підсистема моніторингу служить для відстеження якості умов, створених для реалізації професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ і націлена на зовнішню та внутрішню контекстну інформацію. Зовнішніми об'єктами моніторингу є: потенціал абітурієнтів, державні вимоги акредитації програм підготовки фахівців різних ОКР (бакалавр, спеціаліст, магістр) та ВНЗ в цілому; складові галузевих стандартів напряму підготовки 6.051602 «Технологія виробів легкої промисловості» та спеціальності 7.05160202, 8.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів»; вимоги ринку праці до фахівців швейної галузі; якість потенціалу абітурієнтів; результати маркетингових (бенчмаркетингових) досліджень вітчизняного та європейського освітнього середовища; обсяги державного замовлення на підготовку фахівців певного напряму (спеціальності), фінансування ВНЗ тощо.

Внутрішнім об'єктом моніторингу якості цієї підсистеми виступає освітній потенціал ВНЗ, до складу якого входять: зміст навчальних програм, потенціал професорсько-викладацького складу, стан матеріально-технічної бази, методичне забезпечення, стан розробки нормативної бази, системи управління ВНЗ в цілому та якістю зокрема. Оскільки освітній процес є багатовимірним і багатофакторним, то підсистема моніторингу його якості є складною, націленою на відстеження етапів планування, організації, контролю і управління процесом. Вона, в свою чергу, упорядковує множини елементів і містить підсистеми, існування яких обумовлені наявністю різних рівнів узагальнення даних для різних об'єктів спостереження. Прикладом допоміжних процесів, які впливають на якість професійної підготовки, може служити наукова та інноваційна, фінансова діяльність ВНЗ, параметри якої відстежуються у відповідних підсистемах.

Для підсистеми моніторингу результатів професійної підготовки фахівців характерні такі об'єкти – компетентнісно-орієнтовані результати навчання студентів напряму (спеціальності) на усіх етапах освітнього процесу [453] та результати функціонування соціальної інфраструктури навчального закладу (задоволеність якістю освіти усіх учасників освітнього процесу та бенефіціарів).

Суб'єктами у системі виступають носії моніторингових функцій: студенти, викладачі, комісії, центри тестування та забезпечення якості вищої освіти ВНЗ. Умовно їх можна поділити на дві великі групи: суб'єкти, які надають інформацію і суб'єкти, які збирають і обробляють інформацію. Єдність і плідність їх дій залежить від наявності організуючого «ядра» – спеціальної моніторингової служби ВНЗ, яка безпосередньо здійснює координацію організаційно-методичного і програмно-технічного забезпечення усіх процедур моніторингу. Інструментарієм моніторингу виступають тести, анкети, листи моніторингу, опитувальники, статистичні звіти, звітні форми, таблиці, графіки, а також технічні засоби, комп'ютерна техніка, програмно-інструментальні продукти, інформаційна система ВНЗ, засоби комунікації тощо. Переважна кількість моніторингових показників, що використовуються у дослідженні, відносяться до первинних результатів обстежень – неперетворених, лише сертифікований тестовий бал ЗНО абітурієнтів є вторинним обробленим певним способом [247]. Критеріальна база формується в залежності від мети і завдань моніторингу і може бути скоригована в залежності від умов ВНЗ, його місії та нагальних поточних потреб.

Моніторингова діяльність розглядається нами як сукупність процедур, що використовується для спостереження за об'єктами і предметом моніторингу, збору інформації, її накопичення і обробки: кваліметричні процедури (контрольно-оцінні, таксонометричні, соціологічні та ін.), експертне оцінювання, аналіз статистичних даних, контент-аналіз документів, висновків комісій, рішень офіціальних органів управління вищою освітою тощо; прогнозування та розробка рекомендацій для прийняття стратегічних рішень.

В якості провідних оцінних процедур для моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні виступають:

- самообстеження ВНЗ, у тому числі оцінювання виконання законодавчих норм у галузі освіти при підготовці до процедур державної акредитації, ліцензування напряму підготовки (спеціальності), ВНЗ в цілому;
- експертне оцінювання змісту і реалізації процесу професійної підготовки фахівців;
- експертне оцінювання освітнього середовища ВНЗ;
- статистичне спостереження за діяльністю ВНЗ;
- внутрішній аудит якості професійної підготовки, пов'язаний з педагогічним оцінюванням (формує оцінювання, яке називається

вають моніторингом просування [655], індивідуальний прогрес (рейтинг), проміжна атестація студентів, оцінювання їх особистих позааудиторних досягнень, підсумковий контроль на основі використання компетентнісно-орієнтованих контрольних вимірювальних матеріалів; – громадське і громадсько-професійне оцінювання якості професійної підготовки фахівців.

Аналіз визначень поняття «система» свідчить, що усі вони побудовані за принципом «ієрархічності» (багаторівневості, співвідпорядкованості) [396, с. 13]. Принцип ієрархічності є одним з універсальних принципів організації складних систем [688], до яких можна віднести і систему моніторингу в ВНЗ.

Розчленування системи моніторингу в просторі дозволяє дослідити її на рівнях ієрархії, на кожному з яких проявляється ефект цілісності. Сьогодні не існує чіткої класифікації рівнів моніторингу [315], науковці по-різному структурують і виділяють різну кількість рівнів моніторингу якості професійної підготовки фахівців; традиційно ними використовуються сталі організаційно-управлінські рівні ВНЗ, наприклад, в роботах І.В. Соколової – факультет, кафедра [789]; Н.О. Чайкіної, О.М. Ніколенко – кафедра, факультет, ВНЗ [873].

Аналіз структури якості професійної підготовки, виконаний у п. 1.3, виявив її складний характер, природно, що і процес моніторингу не може бути одномоментним і вимагає певної послідовності, тобто стадійного підходу. Виходячи з положень процесного підходу, розкритими нами у п. 5.1, ми вважаємо, що в основу ієрархії системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі слід покласти рівні формування професійної підготовки фахівців у ВНЗ як безперервного процесу. Спираючись на результати досліджень колективу авторів під керівництвом О.А. Дубасенюк [709, с. 57], структура розробленої нами системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі у ВНЗ є ієрархічною і ґрунтується на багатошаровій моделі (сендвіч-модель) професійної підготовки фахівців, що складається з чотирьох рівнів: локального, структурно-змістового, загального і соціального (рис. 6.3).

Шари сендвіч-моделі [709, с. 111] являють собою паралельні площини, що відповідають функціональним складовим об'єкта дослідження і складаються з елементів та зв'язків між ними. Соціальний (зовнішній) рівень відображає характер соціального середовища і умов, в яких використовується набута професійна підготовка фахівців швейної галузі.

Загальний рівень відображає цілісність реалізації професійної підготовки для набуття професійної компетентності фахівця в межах одного навчального закладу на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згурпованої педагогічної системи. Структурно-змістовий – дає цілісне структурно-теоретичне уявлення про підсистеми загального рівня, націлені на формування знань, умінь, компетенцій студентів під час вивчення дисциплін професійного циклу, міждисциплінарних модулів, науково-дослідної роботи, різних видів практик, самоосвіти тощо. Локальний рівень є найбільш простою практико орієнтованою системою по відношенню до попередніх, відображає процес формування знань, умінь, навичок під час вивчення дидактичних одиниць змісту, тем, модулів, окремих дисциплін з урахуванням їх особливостей.

Обрана поліфункціональна (інтегративна) модель моніторингу, що реалізується на принципі «вхід–вихід» з урахуванням процесів [392; 518, с. 89; 830, с. 37–38], дозволяє представити основні елементи системи моніторингу на кожному з встановлених рівнів ієрархії (див. рис. 6.3). Розглянемо їх детальніше.

Для досягнення основної мети системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні, яка полягає у створенні інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан та динаміку змін основних показників якості професійної підготовки фахівців швейної галузі та можливості її постійного покращення, нами використана її декомпозиція у формі «дерева цілей», здійснена у п. 5.1 дослідження.

Слідом за О.М. Новіковим [619] під декомпозицією ми розуміємо процес поділу загальної мети системи, що проектується, на окремі підцілі – завдання. Декомпозиція в ієрархічних системах передбачає поділ загальної цілі на підцілі (завдання), які в свою чергу поділяються на підзавдання тощо.

Отже, на соціальному рівні, відповідно до функціональної характеристики, підметою системи моніторингу виступає створення інформаційних умов для оцінювання індивідуального потенціалу особистості абітурієнта для навчання у ВНЗ, первинного відбору та селекції контингенту абітурієнтів ВНЗ, аналізу вимог та очікувань до якості професійної підготовки фахівців швейної галузі з боку усіх зацікавлених сторін та громадсько-професійне оцінювання ступеня задоволеності нею бенефіціарами.

Множинність цілей соціального рівня професійної підготовки призводить до конструкції моніторингу омнібусного (лат. *omnibus* «усім») типу [851, с. 12–13].

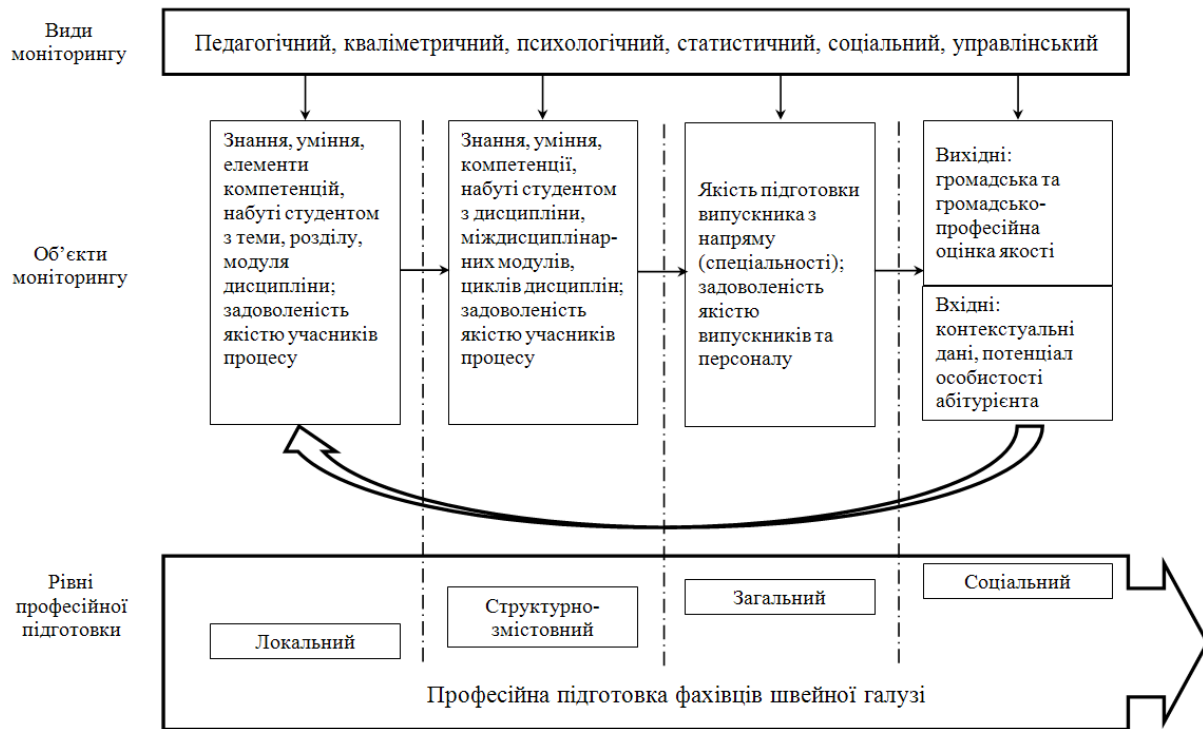


Рис. 6.3. Основні елементи системи моніторингу якості на встановлених рівнях професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

Відтак, крім статистичного, нами використані такі види моніторингу: соціологічний, психолого-педагогічний. Соціологічний вид моніторингу [203, с. 82] як система науково дослідних процедур, методів, методик поетапного вивчення соціально-педагогічних явищ на основі фактологічних даних, що забезпечують керівні органи ВНЗ інформацією для прийняття управлінських рішень щодо забезпечення якості професійної підготовки фахівців швейної галузі. Трансформації соціального поля ВНЗ відслідковуються на статусному та інтеракційному рівнях соціологічного моніторингу.

Моніторинг як соціальна технологія тільки набуває свого поширення в освіті [558]. В дослідженні соціологічний моніторинг використовується для управління і оцінювання особистісних параметрів майбутнього фахівця, взаємозв'язків освітнього процесу та управління якістю в умовах особистісно-орієнтованого неперервного навчання, визначення ступеня задоволеності якістю професійної підготовки фахівців бенефіціарів.

Психолого-педагогічний моніторинг є особливим, оскільки його предметом виступає як психологічний розвиток особистості, так і освітні умови, що визначають розвивальний характер процесу професійної підготовки фахівців швейної галузі. Для проведення масштабного психологічного моніторингу в ВНЗ повинна працювати Служба практичної психології як інструмент супроводу і психологічної підтримки суб'єктів освітнього процесу з метою оцінювання ефективності їх діяльності.

На локальному, структурно-змістовому та загальному рівнях процедури та види моніторингу обумовлені часовими рамками графіка навчального процесу (навчальний тиждень, семестр, навчальний рік), циклами навчальних дисциплін ОПП фахівців, основними видами контролю (вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий, відтермінований [556, с. 10–11]) тощо.

На локальному рівні основними цілями моніторингу виступають: забезпечення збору даних (результатів поточного та проміжного контролів студентів та їх рейтинги) для аналізу самими студентами, їх батьками, викладачами, керівними органами навчального процесу; якість процесу організації та здійснення професійної підготовки фахівців (читання лекцій, проведення усіх видів занять, новітні технології та активні методи навчання та ін.); якість умов реалізації професійної підготовки (методичне забезпечення усіх видів занять, якісне лабораторне обладнання тощо). Поряд з тим, виконаний аналіз зарубіжного досвіду (п. 3.3) свідчить, що при

створенні моделей моніторингу в початкових закладах поширення набуває явище інтеграції системно-діяльнісного, синергетичного, середовищного, компетентнісного та процесного підходів [787]. З позиції процесного [275, 827], компетентнісного [330], середовищного [787] підходів моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на локальному рівні схематично представлено на рис. 6.4.

Досить вдалими щодо розуміння системи моніторингу в ВНЗ, на наш погляд, є доробок [416], в якому автор представляє її структуру низкою підсистем: педагогічної, соціальної, наукової. У цьому контексті розглянемо види моніторингу, на яких базуватимуться вищевказані підсистеми на інституційному рівні.

Отже, педагогічний моніторинг виступає в системі моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі домінуючим [203, с. 82]. Він має бути побудований таким чином, щоб перевірка на нижньому рівні гарантувала виконання вимог вищого рівня. Досягнення такої ієрархії можливе шляхом узгодження критеріїв на усіх рівнях проведення моніторингу, відтак, рівні моніторингу мають бути пов'язані між собою. Найвищим для цього виду моніторингу виступає загальний рівень, на якому забезпечується збір і аналіз даних про відповідність набутої професійної підготовки випускника ВНЗ до вимог ГСВО, її повноти і якості відносно ОПП, для інформування громадськості про реальний стан якості професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі.

Поширений останнім часом різновид педагогічного моніторингу – кваліметричний [315, 489], в основу якого покладено педагогічне тестування як засіб вимірювання, використовується нами на різних рівнях моніторингу. Зокрема, на локальному рівні він введений для самоконтролю студентів щодо засвоєння ними теоретичного навчального матеріалу теми (розділу), модуля; проведення поточних, проміжних видів контролю переважно теоретичних курсів на 1–3 курсах навчання студентів. На загальному рівні тести, зокрема, ситуаційні та тести-есе входять в структуру екзаменаційних завдань атестаційного іспиту за повний період навчання на певному рівні вищої освіти.

На структурно-змістовому рівні основна мета моніторингу полягає у забезпеченні збору даних (результатів підсумкових контролів студентів з навчальних дисциплін, міждисциплінарних завдань (курсівих проектів, робіт), різних видів практик та їх рейтинги за період навчання у семестрі або навчальному році) для аналізу самими студентами, їх батьками, викладачами, керівними органами навчального процесу та прийняття управлінських рішень.



Рис. 6.4. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на локальному рівні на основі інтеграції процесного, компетентнісного та середовищного підходів

На цьому рівні моніторингу професійної підготовки тестові технології використовуються для проведення підсумкового контролю з малокредитних дисциплін у формі заліку. Поряд з цим продовжуються виконуватися завдання попереднього рівня моніторингу – забезпечення збору даних про якість процесу організації та здійснення професійної підготовки фахівців (співвідношення теоретичної і практичної складових курсу, розклад занять з дисципліни, форма підсумкового контролю); якість умов реалізації професійної підготовки (доступ студентів до електронного навчально-методичного курсу з навчальної дисципліни, забезпечення навчальними посібниками та підручниками та їх відповідність нормативним вимогам тощо). На усіх рівнях професійної підготовки фахівців швейної галузі використовується статистичний моніторинг [203, с. 82]. Джерелами інформації цього виду моніторингу, в основному, є різні форми звітності учасників освітнього процесу (голів екзаменаційних комісій, щорічних звітів про підсумки діяльності викладачів, кафедр, факультетів, структурних підрозділів, університету, діяльність ректора тощо), а також – окремі обов'язкові форми документації з підготовки кадрів у ВНЗ (заява абітурієнта, навчальна картка студента тощо).

Управлінський моніторинг [738] набуває своєї актуальності у зв'язку з ускладненням процесів управління професійною підготовкою фахівців та прийняттям нового Закону про вищу освіту, який розширює автономію ВНЗ з одночасним підсиленням їх відповідальності за наслідки освітньої діяльності [98]. Цей вид моніторингу допомагає відслідковувати характер взаємодії на різних управлінських рівнях у системах: «викладач–студент», «студент–адміністрація ВНЗ», «викладач–адміністрація ВНЗ». Для того, щоб результати моніторинг дійсно допомагали керівництву ВНЗ, необхідно формування його системи на основі науково розробленої системи показників та індикаторів (інструментарію) і практико-орієнтованих методик. Отже, переходимо до розгляду шляхів конструювання інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні.

6.2. Конструювання інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

Співзвучними з результатами нашого дослідження є твердження експертів, що одним з найскладніших етапів створення будь-

якої системи моніторингу [147, 333, 518, 850], у тому числі якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, залишається розробка науково обгрунтованого інструментарію. На думку О.М. Майорова у ланцюгу «галузь вимірювання–модель–критерій–показник (індикатор)-технології визначення (інструментарій)» опрацьовані усі елементи за виключенням останнього [518, с. 142].

Інструментарієм, зазвичай, називають набір інструментів, що застосовуються у певній галузі. Корінь слова «інструмент» (лат. instrumentum – знаряддя) використовується в багатьох спеціальних галузях у значенні пристрій, знаряддя для праці [783, с. 34].

В педагогічній лексиці ця дефініція не є онтологічно заданою, вона запозичена, як і багато інших, з технічної галузі не так давно, а відтак використовується у переносному значенні. Отже, інструментарієм в освітній галузі називають набір засобів для досягнення певної мети. Під інструментарієм моніторингу дослідники розуміють як методи і технології вимірювання [518, с. 164], так і різноманітні засоби (форми статистичної звітності, інформаційні стандарти, анкети, аркуші опитування), що використовують суб'єкти під час моніторингової діяльності [203, с. 80]. При розробці інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі ми дотримувалися такої загальноприйнятої методологічної схеми [518, с. 164]:

- визначення філософських та методологічних основ для виділення показників і побудова на їх основі системи критеріїв;
- визначення груп або окремих показників (індикаторів) для кожного з критеріїв;
- створення інструментарію, відбір існуючих або створення нових методик для визначення показників;
- перевірка методик, об'єднання їх у пакети;
- оснащення пакетів методичним інструментарієм.

Структура інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі визначається критеріальною базою (апаратом), сформованою відповідно до встановлених у системі моніторингу цілей (п. 6.1), з урахуванням інтересів бенефіціарів і структури критеріїв та індикаторів (п. 5.3) представлена на рис. 6.5.

Спираючись на концептуальні підходи щодо характеристики об'єкта дослідження (п. 5.1), нами обрані критерії, на базі яких відбувається моніторинг якості професійної підготовки фахівців швейної галузі: контент, умови, результати. Визначені групи індикаторів; кожному індикатору, в свою чергу, відповідає параметр, яким і вимірюється його значення.

Зазвичай, виділяють такі види індикаторів (показників): якісні, що фіксують наявність або відсутність певної властивості; кількісні, що фіксують міру вираженості, розвитку певної властивості. Індикатори (показники) моніторингу за способом вимірювання поділяються на об'єктивні і суб'єктивні. Вимірювання об'єктивних індикаторів не потребує експертного оцінювання, наприклад, чисельність викладачів, задіяних у професійній підготовці фахівців, з науковим ступенем (кандидат наук, доктор наук), забезпеченість навчального процесу підручниками, посібниками, комп'ютерною технікою тощо. Більшість же індикаторів моніторингу базується на експертному оцінюванні учасниками навчального процесу та бенефіціарами (адміністрація, студенти, викладачі, батьки, роботодавці тощо) його результатів та умов реалізації.

Перш, ніж перейти до характеристики індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, наведемо низку правил, за якими відбувався їх відбір [491]:

- обрані індикатори мають відображати стан процесів і об'єктів управління (їх властивості, характеристики), що безпосередньо або опосередковано впливають на якість кінцевого результату – професійної підготовки;

- сукупність відібраних індикаторів має забезпечити органи управління ВНЗ інформацією, достатньою (мінімально необхідною) для прийняття обґрунтованих і виважених рішень;

- в межах розумної мінімізації обсягів робіт на стадії збору інформації в перелік індикаторів слід включати лише первинні індикатори, тобто такі, що можна отримати у наслідок безпосереднього вимірювання об'єкта (властивостей об'єкта);

- прийняті індикатори мають бути конкретними, однозначними, вимірюваними та адекватними цілям управління якістю.

Отже, до групи індикаторів зовнішнього контексту професійної підготовки інженерів швейної галузі крім традиційних, охарактеризованих у п. 4.3 дослідження, нами введені:

- маркетингові дослідження ринку праці стосовно підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності);

- бенчмаркетингові дослідження ринку освітніх послуг стосовно підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності);

- економічні (державного замовлення та фінансування на підготовку фахівців швейної галузі, вартість навчання на ОКР тощо);

- вимоги і очікування потенційних споживачів освітніх послуг щодо якості професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) (абітурієнти, батьки, роботодавці);

– базові характеристики особистості (психологічних досліджень емоційної та мотиваційної сфер особистості; інтегративний показник «навчаємість особистості» студента);

– наявність і якість чинних державних документів до змісту підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) (складових галузевих стандартів вищої освіти, галузевих рамок кваліфікацій, професійних стандартів);

– стан і якість чинної нормативної бази вітчизняної вищої освіти стосовно умов освітньої діяльності в межах ЄПВО.

Трансформація торкнулася і чинного на інституційному рівні індикатора якості базової характеристики особистості [394], який буде містити не лише показники базових знань та досвіду абітурієнта у формі балів сертифікатів ЗНО з конкурсних предметів, середній бал атестата (диплома); але й результати творчих іспитів та групу соціодемографічних даних. Аналіз міжнародного досвіду підтверджує доцільність урахування здатності абітурієнта до навчання у ВНЗ (інтегративний показник «навчаємість особистості») та його емоційного відношення до майбутнього фаху, мотивації до освітньої діяльності.

До групи індикаторів внутрішніх умов нами віднесені характеристики освітнього потенціалу ВНЗ, необхідного для реалізації програми професійної підготовки фахівців напрямку (спеціальності), детальна характеристика яких виконана автором у роботі [571, с. 27–67]. Усі індикатори є інтегрованими (узагальненими), відтак визначені нами базовими.

Структурування окремих базових індикаторів якості шляхом їх диференціації за окремими конкретними ознаками може мати кілька рівнів: мета-, мезо- і мікрорівні. На мезорівні індикатори розкладаються на структурні елементи, що несуть завершені самостійні конкретні функції у механізмі формування якості за цим індикатором. Для поглиблення моніторингу може здійснюватися структурування другого рівня, коли структурні складові мезорівня розкладаються на більш деталізовані компоненти якості мікрорівня [571, с. 23–24]. Якщо структурні компоненти мікрорівня можуть ділитись ще на більш мілкі складові, що мають самостійне значення, і якщо це виявляється доцільним, то в структурі індикаторів якості освітнього потенціалу ВНЗ можливо виділяти структурні складові нижчого рівня тощо. Але практика аналізу механізму формування якості професійної підготовки фахівців показує, що достатньо одного–двох рівнів структуризації індикаторів якості для

вирішення завдань моніторингу і створення системи забезпечення якості професійної підготовки на інституційному рівні.

Індикатори моніторингу якості процесів професійної підготовки фахівців швейної галузі представлені двома підгрупами: основних і допоміжних (супутніх) процесів. Визнаний основним у реалізації професійної підготовки фахівців навчальний процес (п. 1.3) та типові функції управління навчальним процесом [837] обумовлюють назви трьох інтегрованих індикаторів макrorівня: організація процесів; управління ресурсами та процесами; наукова та інноваційна діяльність. Структурування переважної більшості індикаторів на мезо- і мікрорівнях описана автором у [571, с. 67–158].

Водночас, ми переконані, що групу показників результатів професійної підготовки інженерів швейного профілю мають доповнювати соціодіагностичні дослідження задоволеності учасників освітнього процесу та бенефіціарів його якістю. Підтвердження правильності включення такої складової у структуру показників якості професійної підготовки фахівців ми знаходимо у трактуванні якості, згідно із стандартами ISO як сукупності властивостей, що задовольняють потреби бенефіціарів.

Індикатори моніторингу якості академічних результатів професійної підготовки інженерів швейної галузі представлені групами: поточні, проміжні, підсумкові та рівнем залишкових знань.

Спираючись на концептуальні засади моніторингу як соціального явища (п. 5.1), нами запропонована, у доповнення до традиційних, група індикаторів соціальної інфраструктури ВНЗ, що дозволяє оцінити не тільки стан системи, але й її зв'язки з соціальними мета системами. Сюди віднесені індикатори соціально-психологічної ефективності управління (задоволеності всіх учасників освітнього процесу) та громадсько-професійного оцінювання результатів професійної підготовки фахівців швейної галузі (задоволеність випускників якістю набутої професійної підготовки фахівців, задоволеність роботодавців якістю професійної підготовки молодих фахівців тощо). Система базових індикаторів та показників моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі подана у додатку В.

У виокремлених базових індикаторах якості професійної підготовки інженерів швейної галузі налічуються компоненти мета-і мезорівнів диференціації. Моніторингова оцінка кожного із сукупності індикаторів, які характеризують різні аспекти якості професійної підготовки інженерів швейної галузі та підлягають відсте-

женню, пов'язана з певними методичними труднощами, оскільки ці елементи різні за своєю природою, що утруднює створення єдиної шкали вимірювання при формуванні оцінки якості за сукупністю структурних елементів.

Водночас, для переважної більшості індикаторів якості навчального процесу пряма кількісна оцінка неможлива, наприклад, це стосується оцінки якості всіх видів академічних занять, самостійної роботи тощо. Отже, вирішити таке протиріччя можливо лише за умови чіткого визначення типу і розмірності шкали вимірювання таких індикаторів [877]. У дослідженні таким індикаторам встановлюємо три рівні оцінки: «незадовільний», коли цей індикатор зовсім не виявляє властиві йому функції у механізмі формування якості професійної підготовки, або коли він чисельно оцінюється незадовільною оцінкою; «задовільний», коли він в основному в достатній мірі виявляє себе у механізмі формування якості за тим чи іншим індикатором якості професійної підготовки» і, нарешті, «цілком достатній» рівень [433].

При розгляді структуризації кожного із індикаторів моніторингу якості професійної підготовки фахівців далі для кожного із структурних елементів якості буде розглядатися зведення їх оцінки до названих рівнів. Чисельно названі рівні відповідно виражаються цифрами 0; 1; 2. Вважаємо, що всі індикатори моніторингу якості мають однакові вагові коефіцієнти. Нехай критерій якості містить n індикаторів першого рівня з оцінками K_1, K_2, \dots, K_j , де j – порядковий номер індикатора в межах від 1 до n , тоді моніторингову оцінку цієї складової можна визначити за формулою:

$$K_j = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n K_j. \quad (6.1)$$

Якщо в структурі формування якості професійної підготовки інженерів швейної галузі є m базових складових, то інтегральна оцінка якості визначається виразом:

$$K = \sum_{i=1}^m \alpha_i K_i, \quad (6.2)$$

Формулу (6.2) не можна використовувати в тому разі, коли хоч би один із критеріїв якості оцінюється незадовільно, тобто, коли $K_i = 0$. Натомість формулу (6.1) можна використовувати і при $K_i = 0$. Якщо має місце дворівнева структуризація індикаторів, то

для використання формули (6.1) попередньо потрібно визначити значення K_i через значення оцінок індикаторів другого рівня, які відповідають кожному j -му елементу першого рівня. Якщо кількість індикаторів мезорівня у кожному j -му елементі метарівня складає Z_j і їх числова послідовність розміщена від $l = 1$ до $l = Z_j$, то:

$$K_j = \frac{1}{Z_j} \sum_{l=1}^{Z_j} K_{j,l}, \quad (6.3)$$

де $K_{j,l}$ – числова оцінка l -го індикатора мезорівня якості професійної підготовки, який відповідає j -му індикатору метарівня.

З врахуванням (6.1) та (6.3) подано вираз для обчислення оцінки i -го індикатора моніторингу якості професійної підготовки:

$$K_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \frac{1}{Z_j} \sum_{l=1}^{Z_j} K_{j,l}. \quad (6.4)$$

Наведемо приклад обчислення моніторингової оцінки i -го базового індикатора якості професійної підготовки, що містить п'ять індикаторів метарівня структуризації, кожна з яких в свою чергу містить десять індикаторів мезорівня структуризації, тобто, в цьому випадку $n = 5$, а $l = 10$.

Моніторингові оцінки за індикаторами мезорівня структуризації наведені у таблиці 6.2.

Таблиця 6.2

Обчислення моніторингової оцінки індикаторів якості мезорівня

K_j	$K_{j,l}$									
	Моніторингові числові оцінки індикаторів якості мезорівня									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1,1	1	0	1	0	2	2	2	1	1	1
1,2	2	1	2	1	0	1	2	2	0	1
0,8	0	1	1	2	1	0	1	0	1	1
1,0	1	1	1	2	0	2	0	1	1	1
1,4	2	2	1	2	2	1	0	2	1	1

Числова моніторингова оцінка цієї базового індикатора якості (див. табл. 6.1) за формулою (6.4) складає $K_i = 1,1$, тобто вона дещо перевершує задовільний рівень.

Якщо таким чином виконати моніторингову оцінку якості професійної підготовки інженерів швейної галузі за всіма прийнятими базовими індикаторами, то за формулою (6.1) потім визначають числову оцінку якості в цілому. Табличне представлення моніторингової оцінки якості за її індикаторами дозволяє швидко виявити ті з них, які в першу чергу мають підлягати управлінським діям з метою усунення небажаних результатів та тенденцій.

Особливої уваги заслуговує моніторинг якості освітнього потенціалу ВНЗ, що характеризує закладені потенційні можливості для задоволення студентом освітніх потреб за обраним напрямом підготовки (спеціальності) і набуття ним певного ступеня. Чим більші ці можливості, тим вищий рівень якості професійної підготовки. Названі потенційні можливості знаходять свою реалізацію у навчальних досягненнях студентів і, перш за все, у результатах поточного, семестрового та підсумкового контролю.

Саме це призводить до помилкового ототожнювання рівня якості професійної підготовки та ресурсного потенціалу ВНЗ з рівнем навчальних досягнень студентів, тобто з показниками їх успішності. Причина цієї помилки полягає в нерозумінні того, що якість освітнього потенціалу ВНЗ характеризує тільки названі потенційні можливості, а навчальні досягнення студентів появляються тільки внаслідок реалізації цих можливостей в освітньому процесі. Тому ці можливості можуть бути повністю реалізованими, частково реалізованими або повністю не реалізованими.

У практиці роботи ВНЗ достатньо прикладів, коли професійна підготовка відповідає високому рівню його організації, кадрового, матеріально-технічного та методичного забезпечення, а навчальні досягнення студентів в цих умовах досить скромні. Причини для цього можуть бути різні і їх походження часто знаходиться за межами ВНЗ. Серед них слід звернути увагу на низький рівень мотивації студентів до навчання, стан здоров'я, сімейні обставини та причини соціального характеру. На жаль, мають місце і такі випадки, коли рівень підготовки з певних навчальних дисциплін недостатній, а показники навчальних досягнень (успішності) студентів високі, що є, як правило, наслідком «процентоманії».

Викладене дозволяє прийти до висновку, що оцінювати якість професійної підготовки інженерів швейної галузі на будь-якому рівні потрібно з використанням результатів навчання, насамперед, як необхідний обов'язковий елемент зворотного зв'язку в системі управління освітнім процесом. Мета такого управління

полягає в тому, щоб досягти максимальної реалізації потенційних можливостей, що закладені в освітньому процесі, в навчальних досягненнях студентів. Якщо такий підхід до ролі і використання показників навчальних досягнень студентів в управлінні навчальним процесом буде реалізований, то зникнуть причини, що обумовлюють явище спотворення результатів навчання студентів. Слід зауважити, що до навчальних досягнень студентів потрібно відносити не лише показники їх успішності, але і результати їх участі в предметних олімпіадах, наукових семінарах і конкурсах різного рівня, наукові публікації, патенти на винаходи та інше.

Для того, щоб співставляти рівень якості професійної підготовки з рівнем навчальних досягнень студентів, потрібно це робити в одній шкалі вимірів. У зв'язку з цим, рівень навчальних досягнень студентів, на нашу думку, доцільно подавати трибальною оцінкою у такому співвідношенні із п'ятибальною оцінкою середнього бала (табл. 6.3).

Таблиця 6.3

Оцінювання рівня навчальних досягнень студентів*

Оцінка навчальних досягнень Середній бал у п'ятибальній системі	Оцінка рівня навчальних досягнень студентів	
	Якісна	Кількісна
Менше 3,0	Незадовільно	0
Більше 3 і менше 3,75	Задовільно	1
Більше 3,75	Цілком достатньо	2

Примітка. *Система оцінювання навчальних досягнень студентів у Хмельницькому національному університеті [768, с. 110–124].

Отже, запропонований системний підхід до моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ полягає у виділенні критеріїв та структуруванні їх за індикаторами, що визначають механізм формування якості за цими критеріями, та наступному аналітичному їх розгляді і числовому оцінюванні.

Відстеження механізму формування ключових процесів, що визначають якість професійної підготовки на основі системного аналізу базових індикаторів дає можливість проводити неперервне управління освітнім процесом. Відомі традиційні підходи до створення систем моніторингу якості освітнього процесу, що базуються на перевірених практикою методах контролю за кінцевими результатами навчання, можуть використовуватись як допоміжні до запропонованої системи моніторингу.

Результати моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі для кожного з її рівнів зручно подавати у вигляді матриці, в якій виставляються моніторингові оцінки таким чином, що кожний i -й стовбець матриці відповідає певному базовому індикатору якості професійної підготовки, а рядки в кожному стовбці відповідають компонентам метарівня диференціації даного індикатора якості, які зазначені пронумерованими позиціями у листах моніторингу цих складових (додаток Г).

Якщо вибрана кількість базових індикаторів якості дорівнює числу 7, відтак кількість стовпців у матриці $n = 7$. Як видно із структури базових індикаторів якості професійної підготовки, кількість у них структурних компонент-індикаторів різна, тому кількість рядків $m_j n$ у кожному стовпці буде різною. Таким чином, елементи кожного стовпця матриці відображають адресні оцінки, взяті із заповнених листів моніторингу:

$$W = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} & \dots & a_{2n} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} & \dots & a_{3n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m_j 1} & a_{m_j 2} & a_{m_j 3} & \dots & a_{m_j n} \end{bmatrix}. \quad (6.5)$$

Таку матрицю назвемо первинною матрицею якості професійної підготовки інженерів швейної галузі. Вона може бути складеною для кожного з рівнів моніторингу, а саме для локального W_n ; структурно-змістового W_{cs} ; загального W .

Узагальнена за базовими індикаторами матриця якості професійної підготовки буде представлена одним рядком з числом стовбців, рівних кількості базових індикаторів, тобто $n = 7$:

$$W = | W_1 W_2 W_3 W_4 W_5 W_6 W_7 |, \quad (6.6)$$

де моніторингова оцінка:

- суб'єктів освітнього процесу $W_1 = \frac{1}{m_1} \sum_{j=1}^{m_1} a_{m_j 1}$;
- ресурсного потенціалу ВНЗ $W_2 = \frac{1}{m_2} \sum_{j=1}^{m_2} a_{m_j 2}$;
- змісту підготовки фахівців $W_3 = \frac{1}{m_3} \sum_{j=1}^{m_3} a_{m_j 3}$;

- організації освітнього процесу $W_4 = \frac{1}{m_4} \sum_{j=1}^{m_4} a_{m_j,4}$;
- результатів підготовки фахівців $W_5 = \frac{1}{m_5} \sum_{j=1}^{m_5} a_{m_j,5}$;
- наукової та інноваційної діяльності $W_6 = \frac{1}{m_6} \sum_{j=1}^{m_6} a_{m_j,6}$;
- управління ресурсами та процесами $W_7 = \frac{1}{m_7} \sum_{j=1}^{m_7} a_{m_j,7}$.

де $m_1, m_2, m_3, \dots, m_7$ – кількість рядків у першому, другому та інших стовбцях первинної матриці якості професійної підготовки.

Наприклад,

$$a_{m_j,6} = \sum_{l=1}^z \frac{B_l}{z}, \quad (6.7)$$

де B_l – моніторингова оцінка l -ї компоненти мезорівня диференціації базового індикатора якості «Наукова та інноваційна діяльність», z – кількість цих компонент;

$$a_{m_j,7} = \sum_{p=1}^r \frac{C_p}{r}, \quad (6.8)$$

де C_p – моніторингова оцінка p -ї компоненти мезорівня диференціації базового індикатора якості «Управління ресурсами та процесами», r – кількість цих компонент (додаток В).

Загальну моніторингову оцінку якості професійної підготовки за всіма базовими індикаторами якості можна визначити за формулою:

$$W = 1(W_i) \sum_{i=1}^7 \alpha_i W_i, \quad (6.9)$$

де $1(W_i)$ – одинична функція; α_i – ваговий коефіцієнт i -ї базового індикатора якості професійної підготовки, причому $\sum_{i=1}^7 \alpha_i = 1$.

$$1(W_i) = W_i \begin{cases} 0, & \text{при } W_i = 0; \\ 1, & \text{при } W_i > 0, \end{cases} \quad (6.10)$$

Введення функції $1(W_i)$ дозволяє виставляти оцінку якості професійної підготовки нуль, якщо нулю дорівнює хоча б один базо-

вий індикатор її якості. Визначення вагових коефіцієнтів α_i для базових індикаторів якості є непросте завдання і вимагає спеціальних досліджень. У першому наближенні припустимо, що всі базові індикатори якості мають однакові вагові коефіцієнти, тоді загальну оцінку якості професійної підготовки знайдемо як середньоарифметичне значення оцінок якості за всіма базовими індикаторами:

$$W = 1(W_i) \frac{1}{7} \sum_{i=1}^7 W_i. \quad (6.11)$$

Подання моніторингових оцінок у вигляді первинної матриці якості професійної підготовки фахівців дозволяє:

- створити комплексну картину індикаторів моніторингу якості з їх диференціацією за структурними компонентами;
- узагальнювати показники якості за рівнем моніторингу та за її базовими індикаторами;
- виявити проблемні місця в структурі якості професійної підготовки та причини, що обумовлюють недостатній рівень за моніторинговими оцінками якості;
- обґрунтовувати пропозиції керівництву ВНЗ щодо здійснення управління якістю освітнього процесу.

Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі має забезпечити можливість виявлення, оцінювання і аналізу позитивних і негативних тенденцій у динаміці за певний проміжок часу, а також прогнозування розвитку. Завдання, що відносяться до прогнозування якості підготовки фахівців у ВНЗ сьогодні можна вирішувати, якщо комплексно використати підходи до оцінювання організації і ефективності освітнього процесу з точки зору сучасних уявлень про освітнє середовище і викладені принципи моніторингової оцінки якості освітнього процесу, а також компетентнісний підхід до якості результатів підготовки фахівців.

З позицій освітнього середовища процес підготовки фахівця у ВНЗ можна подати схемою: «студент – «чорний ящик» – випускник» (рис. 6.6). Як видно із схеми, якість вихідного продукту (фахівців) залежить від якісних характеристик складу студентів (абітурієнтів) та кількісних і якісних характеристик освітнього середовища та від процесів, які відбуваються у ньому. У першому наближенні якісні і кількісні характеристики освітнього середовища можна подати у вигляді характеристик базових індикаторів освітнього потенціалу ВНЗ і прийняті до моніторингової оцінки.

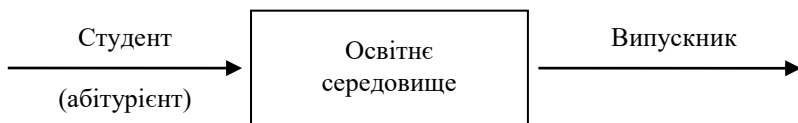


Рис. 6.6. Принципова схема взаємодії студента та освітнього середовища ВНЗ

Нехай набір професійних компетенцій випускників ВНЗ являє собою деякий вектор Y , заданий матрицею розмірністю $m \times 1$:

$$Y = \begin{bmatrix} y_1 \\ y_2 \\ \dots \\ y_m \end{bmatrix}, \quad (6.12)$$

де m – кількість рядків матриці; y_1, y_2, \dots, y_m – професійні компетенції випускника, що прийняті для оцінювання якості його підготовки.

Відповідно до цього, матрицю (6.12) назвемо матрицею рівня професійних компетенцій випускників.

Нехай набір якостей абітурієнтів, зарахованих на перший курс певного напрямку підготовки, взятий у певних частках від відповідних професійних компетенцій випускників, являє собою деякий вектор X , що заданий матрицею розмірністю $m \times 1$ (матриця рівня початкових компетенцій):

$$X = \begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \dots \\ x_m \end{bmatrix}, \quad (6.13)$$

де x_1, x_2, \dots, x_m – рівні початкових компетенцій зарахованих на перший курс студентів, які подаються таким чином, що:

$$\begin{aligned} x_1 &= \beta_1 y_1^* \\ x_2 &= \beta_2 y_2^* \\ &\dots \\ x_m &= \beta_m y_m^* \end{aligned} \quad (6.14)$$

У співвідношеннях (6.14) $y_1^*, y_2^*, \dots, y_m^*$ прийняті як числові оцінки рівнів професійних компетенцій y_1, y_2, \dots, y_n , що відповідають задовільному рівню, тобто оцінюється балом 1,0, $y_1^* = 1,0$; $y_2^* = 1,0; \dots; y_m^* = 1,0$. У зв'язку з цим вектор початкових компетенцій X подамо у вигляді матриці:

$$X = \begin{bmatrix} \beta_1 \\ \beta_2 \\ \dots \\ \beta_m \end{bmatrix}, \quad (6.15)$$

де $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_m$ – частки в оцінці кожної із прийнятого переліку компетенцій випускника, які формувались за рахунок знань, навичок і вмінь, отриманих ним під час навчання в доуніверситетський період життя.

Потрібно звернути увагу на те, що формування матриці рівня початкових компетенцій студентів пов'язане із значними труднощами, оскільки важко оцінити внесок знань, вмінь та навичок, що набуті студентом у доуніверситетський період, наприклад, під час навчання у середній школі, у формування професійних компетенцій випускника ВНЗ. Це важлива проблема у комплексному вирішенні завдань, що відносяться до прогнозування якості підготовки фахівців і її вирішення вимагає окремих наукових досліджень.

У першому наближенні завдання щодо взаємозв'язку між вектором Y та вектором X будемо розглядати у лінійній постановці, як зв'язок між входом до «чорного ящика» і виходом з нього (див. рис. 6.6). При цьому справедливим є співвідношення:

$$Y = W^*X, \quad (6.16)$$

де

$$W^* = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{bmatrix}, \quad (6.17)$$

матриця розміром $m \times n$, а n – кількість стовпців матриці, що дорівнює кількості базових складових якості професійної підготовки; m – кількість рядків матриці, що дорівнює кількості внутрішніх компонент базових індикаторів якості професійної підготовки.

Матрицю W^* будемо називати зведеною матрицею якості професійної підготовки фахівців. Вона відрізняється від первинної матриці якості (6.5) тим, що у ній кількість рядків m дорівнює кількості стовпців n для того, щоб добуток матриць (6.16) був визначеним [866]. Зведення матриці W^* до розміру, при якому $m = n$, обумовило назвати її зведеною.

При встановленій кількості базових індикаторів якості професійної підготовки $n = 7$ розмірність матриці W^* буде 7×7 . Якщо у первинній матриці (6.5) кількість рядків у тому чи іншому стовпці буде більшою числа n , то її зменшують до $n = 7$ шляхом інтеграції споріднених компонент якості даної базової складової.

Виконавши операцію множення матриць отримаємо:

$$Y = \begin{bmatrix} \sum_{k=1}^n a_{1k}\beta_{k1} \\ \sum_{k=1}^n a_{2k}\beta_{k2} \\ \dots \\ \sum_{k=1}^n a_{nk}\beta_{kn} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} a_{11}\beta_1 + a_{12}\beta_2 + \dots + a_{1n}\beta_n \\ a_{21}\beta_1 + a_{22}\beta_2 + \dots + a_{2n}\beta_n \\ \dots \\ a_{n1}\beta_1 + a_{n2}\beta_2 + \dots + a_{nn}\beta_n \end{bmatrix}, \quad (6.18)$$

Числові значення компонент матриці рівня професійних компетенцій випускників обчислюють за формулами, одержаними з матриці (6.18):

$$\begin{cases} y_1 = a_{11}\beta_1 + a_{12}\beta_2 + \dots + a_{1n}\beta_n \\ y_2 = a_{21}\beta_1 + a_{22}\beta_2 + \dots + a_{2n}\beta_n \\ \dots \\ y_n = a_{n1}\beta_1 + a_{n2}\beta_2 + \dots + a_{nn}\beta_n \end{cases}. \quad (6.19)$$

Таким чином, розроблені критеріальний апарат, система індикаторів якості професійної підготовки інженерів швейної галузі дозволив перейти до характеристики методів, форм і засобів моніторингу, які в сукупності формують інструментарій проектованої системи моніторингу.

Основним інструментом моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі, безумовно, виступає педагогічна діагностика. Поряд з ним до інструментарію моніторингу віднесемо:

- формальні дані – аналіз документів, компонентів (багатофакторний, послідовний, причинний, системний, структурно-функціональний тощо);
- соціологічні інструменти – опитування (усне, письмове), бесіда, анкетний, соціометричний методи;
- психологічні інструменти – спостереження, тести, діагностичні методики, бесіди;
- педагогічні інструменти (традиційні методи контролю (контрольні роботи, зрізи залишкових знань) та інноваційні технології (ситуаційні тести, есе, портфоліо, імітаційні ігри, кейс-методи, співбесіди тощо);
- експертні інструменти – експертне оцінювання і аудит;
- економічні інструменти – функціонально-персональний аналіз; бухгалтерський звіт;
- методи обробки (рейтингове оцінювання, статистичні методи, рейтинговий та кореляційний аналіз кваліметричні методики та процедури);
- методи прогнозування.

Приклади змісту анкет наведені у додатку Г.

В якості джерел інформації використовуються комп'ютерні інформаційні бази даних ВНЗ, матеріали ліцензійної та акредитаційної експертизи напрямів підготовки та ВНЗ в цілому, матеріали перевірок і атестації його Державною інспекцією закладів освіти, результати усіх видів контролю студента в електронному журналі інформаційної системи ВНЗ, підпрограми «Антиплагіат» тощо.

6.3. Організація моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

З позиції теорії організації [567], розглянемо моніторинг не тільки як систему, але й як процес, що складається з певних етапів. Порівняльний аналіз наукових підходів до етапності моніторингу показав [173, 203, 246, 511, 759], що вони різняться кількістю та назвами етапів, і в той же час, переважно, базуються на основних функціях моніторингу.

Найбільший інтерес, на нашу думку, становлять поліфункціональні моделі, що реалізують різні рівні моніторингу [204, 366, 830]: інформаційний, діагностичний, експертний, прогностичний, управлінський.

На основі проведеного у п. 5.1 дослідження вважаємо доцільним організацію моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні здійснювати на базі аксіоми тотального менеджменту якості TQM, де будь-яка діяльність може розглядатися як технологічний процес (сукупність технологічних процесів), а тому може бути покращена [491]. Відтак, представимо комплексний моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні як процес у такій послідовності етапів: організаційно-підготовчий, інформаційно-діагностичний, аналітико-прогностичний (рис. 6.7).



Рис. 6.7. Етапи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні

На організаційно-підготовчому етапі формулюються мета і завдання; визначаються об'єкти моніторингу, які і обумовлюють створення певного набору підсистем; формується система показників і критеріїв; обираються діагностичні методики та методи.

Інформаційно-діагностичний етап розпочинається з апробації критеріально-діагностичного інструментарію для переконаності у його надійності та внесення певних коректив за необхідності. Далі відбувається збір даних за моніторинговою програмою з дотриманням правил здійснення діагностичних процедур з подальшим аналізом і оцінюванням.

На заключному етапі обробляється і систематизується отримана інформація, аналізуються і інтерпретуються дані, формулюються висновки в т.ч. прогностичні, розробляються рекомендації та проекти коригувальних заходів. Підготовлена таким чином моніторингова інформація надається користувачам, а заздалегідь обумовлена її частина поширюється через різні канали серед зацікавлених у ній відомств, органів державної влади, управління вищою освітою, роботодавців, ЗМІ, широких кіл громадськості тощо.

Алгоритм проведення моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ наведено на рис. 6.8. Тип обраної нами за основу поліфункціональної моделі моніторингу [366] якості професійної підготовки фахівців, що реалізується на принципі «вхід–вихід», відтак вхідним блоком виступає підсистема моніторингу зовнішньої контекстної інформації, в межах якої здійснюється, в першу чергу, аналіз потреб потенційних споживачів освітніх послуг і державних вимог до рівня якості професійної підготовки фахівців цього напрямку (спеціальності).

Поряд з тим відслідковуються інші види контекстної інформації, що впливають на якість професійної підготовки фахівців, а саме: стан нормативної бази вищої освіти з урахуванням євроінтеграційних процесів, зокрема, ступінь використання у діяльності освітнього закладу Європейських стандартів внутрішнього забезпечення якості; особливі вимоги регіонального ринку праці до інженерів швейної галузі; краці вітчизняні та зарубіжні зразки і практика підготовки фахівців цього фаху в країні і за кордоном; обсяги державного замовлення та фінансування на їх підготовку. Разом з тим встановлюється базовий рівень абітурієнтів, від якого у більшій мірі залежить успішність професійної підготовки майбутніх фахівців. Відтак, вимоги і потреби, очікування різних груп споживачів стають основною вхідною інформацією для реалізації процесу професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні.

Продовження аналізу умов здійснення професійної підготовки фахівців певного напрямку (спеціальності) на інституційному рівні відбувається в рамках підсистеми моніторингу освітнього потенціалу ВНЗ.

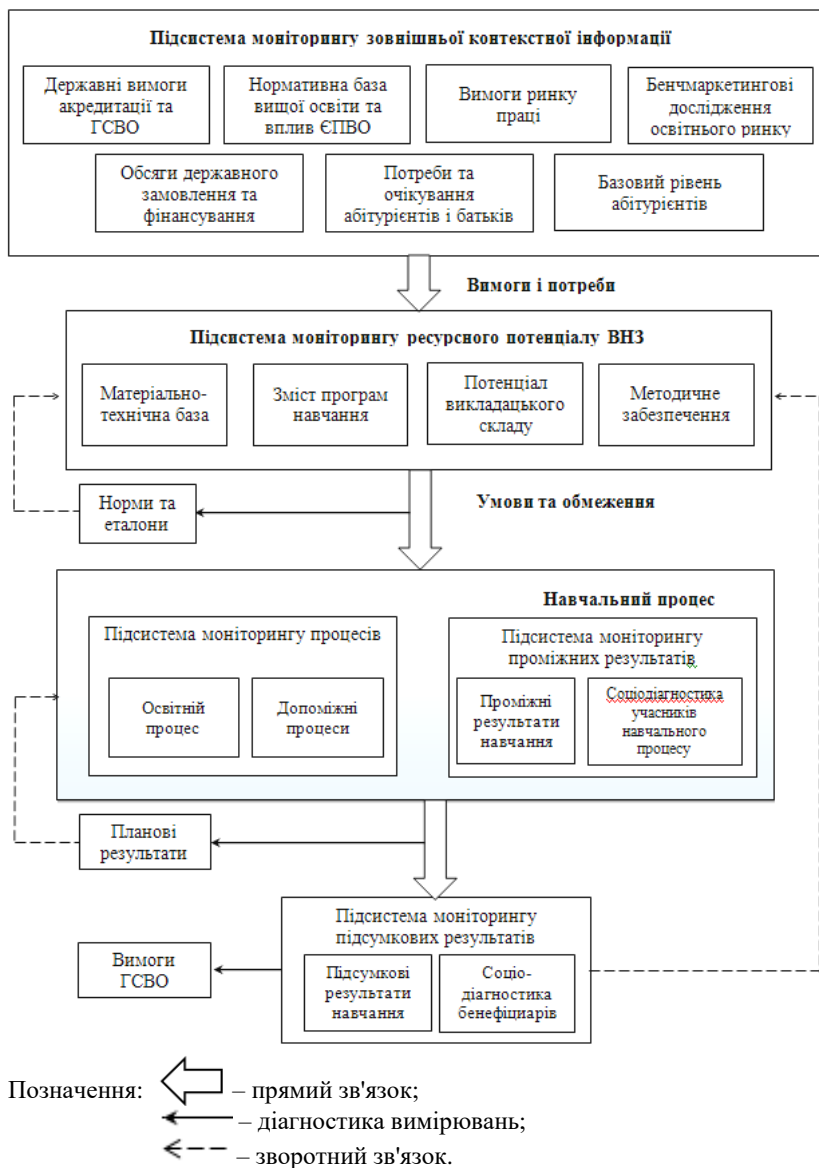


Рис. 6.8. Алгоритм реалізації інформаційно-діагностичного етапу моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

Автори колективної монографії на чолі з Н.В. Житник влучно назвали систему ресурсів ВНЗ соціально-економічним потенціалом [320, с. 15]. До нього нами віднесені: рівень розвитку матеріально-технічної бази, необхідної для підготовки фахівців швейної галузі; аналіз змісту навчальних планів та програм на предмет їх відповідності вимогам роботодавців; потенціал професорсько-викладацького складу; стан методичного забезпечення. Результатом роботи підсистеми виступають низка внутрішніх умов, необхідних для реалізації професійної підготовки інженерів швейної галузі й реально існуючі ресурсні обмеження ВНЗ. Порівняння виявлених параметрів показників ресурсного забезпечення ВНЗ відбувається з існуючими нормами та еталонами, визнаними мінімально необхідними у підготовці фахівців в цілому і фахівців швейної галузі – зокрема.

Професійна підготовка майбутніх інженерів швейної галузі, що відбувається під час її реалізації у ВНЗ, розглядається нами з двох позицій – як процес і як результат (академічний та взаємодії суб'єктів). Відтак, у наступному блоці алгоритму одночасно задіяні дві підсистеми. Так, в підсистемі моніторингу процесів відстежуються показники етапів планування, організації, контролю і управління освітнім процесом. Проміжні результати навчання студентів напряму підготовки 6.051602 «Технологія виробів легкої промисловості» і спеціальності 7.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» та ступінь задоволеності учасників освітнього процесу його реалізацією є об'єктами моніторингу другої підсистеми – результатів професійної підготовки. Порівняння встановлених проміжних (поточних та рубіжних) результатів навчання студентів відбувається з плановими, що сформульовані у термінах компетенцій з окремих тем, розділів, дисциплін, рівнів вищої освіти. При виявленні утруднень у досягненні запланованих результатів навчання, розробляються рекомендації для здійснення коригувальних заходів у процесі професійної підготовки фахівців.

Заключним блоком розробленого алгоритму є підсистема підсумкових результатів професійної підготовки майбутніх інженерів швейної галузі. При цьому в межах цієї підсистеми відслідковуються компетентнісно-орієнтовані результати навчання студентів напряму (спеціальності) на рівнях вищої освіти (бакалавр, магістр за освітньо-професійною програмою підготовки) та результати задоволеності якістю професійної підготовки бенефіціарів. Порівняння досягнутих академічних результатів відбувається відповідно до встановлених вимог ДСВО, соціальних – очікувань зацікавлених сторін.

Цикл моніторингу вважається завершеним, якщо досягнутий бажаний рівень якості професійної підготовки фахівців швейної галузі, в іншому випадку – розробляються рекомендації для здійснення коригувальних дій умов і процесу професійної підготовки фахівців на інституційному рівні. Для того, щоб моніторинг став реальним чинником управління, він, як певна система діяльності, має бути належним чином організований. Розглядаючи можливість організації моніторингу у ВНЗ, ми схилиємося до думки тих дослідників, які вважають необхідним запровадження інноваційних організаційних структур закладу, що будуть виконувати функції збору та обробки інформації [416, 730]. Єдність і плідність моніторингу залежатиме від наявності організуючого ядра – спеціальної моніторингової служби (відділу) ВНЗ, що здійснює координацію організаційно-методичного та програмно-технічного забезпечення усіх процедур моніторингу (див. рис. 6.9). Як видно з нього, внутрішній моніторинг якості – це систематична діяльність, що охоплює усі процеси, об'єкти і сторони діяльності ВНЗ, і характеризується певною періодичністю (повторюваністю) процедур збору та вимірювання індикаторів якості, інших стандартизованих контрольних дій.

Аналіз інформаційних потоків підтверджує, що метою внутрішнього моніторингу якості є своєчасне забезпечення органів управління ВНЗ (завідувач кафедри, декан, ректорат, ректор, Наглядова рада тощо) повною та достовірною інформацією щодо стану поточної діяльності навчального закладу, необхідної для здійснення їх функцій та повноважень. При цьому перераховані органи управління (колегіальні та одноосібні) розглядаються нами як споживачі (користувачі) інформації, яким вона обов'язково надається. На вимогу органів управління перелік споживачів інформації може бути розширений за рахунок студентів, викладачів, батьків та ін.

Оскільки ресурсне забезпечення ВНЗ (матеріальне, фінансове, людський потенціал) завжди обмежене, обсяг і зміст наданої органам управління інформації має бути мінімально достатнім. Надлишок інформації ще більш шкідливий ніж її нестача.

Оптимальна повнота інформації досягається чітким визначенням переліку об'єктів моніторингу в ВНЗ, необхідних індикаторів, що відображають їх стан, та надання інформації у обсязі, що відповідає характеру завдань, які вирішує той або інший орган управління. При цьому визначення завдань у будь-якому виді діяльності ВНЗ здійснюється так, щоб вони у сукупності забезпечували досягнення кінцевої мети – якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

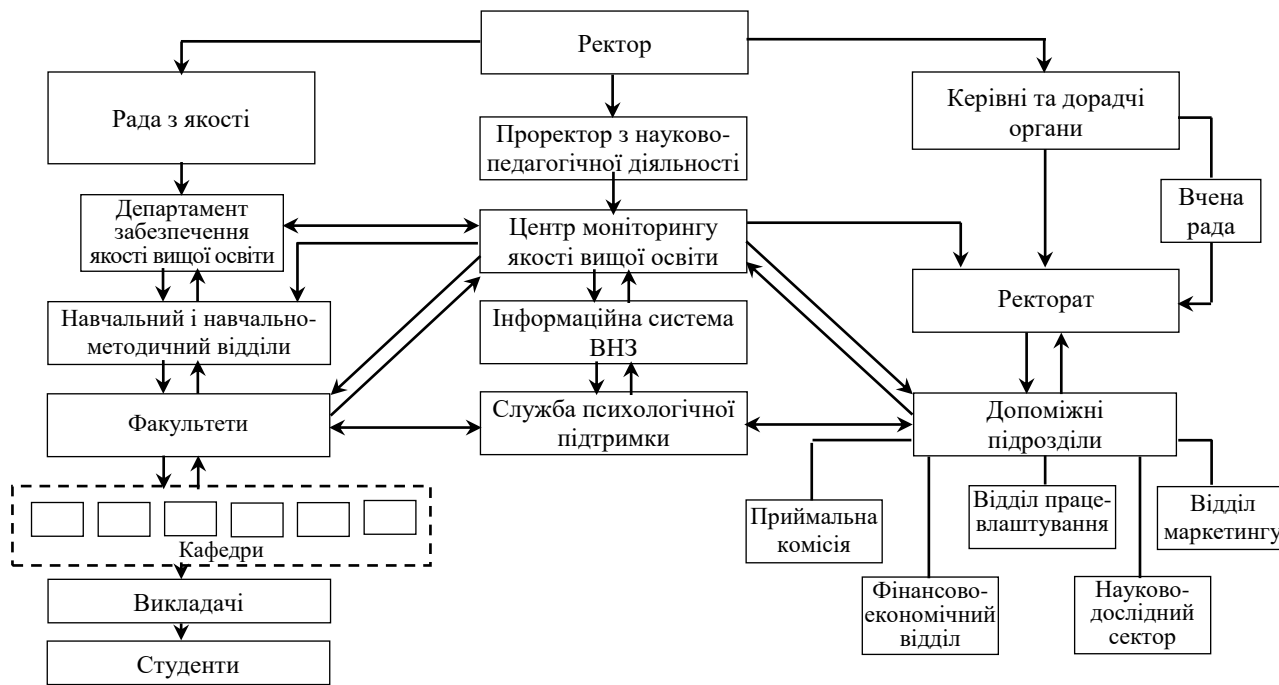


Рис. 6.9. Схема організаційної структури ВНЗ, що здійснює моніторинг якості професійної підготовки фахівців

Своєчасність інформації забезпечується, в основному, доцільним розподілом кадрового, матеріального і часового ресурсів, використанням нетрудомістких методик та процедур, виконавською дисципліною посадових осіб, що здійснюють моніторинг.

Достовірність інформації забезпечується: використанням методів та засобів збору і обробки даних, що дозволяють отримати об'єктивну, надійну й валідну інформацію про стан об'єктів моніторингу; повнотою їх обстеження; залученням кваліфікованих виконавців.

Організація моніторингу пов'язана з певним вибором оптимального поєднання різноманітних форм, видів і способів моніторингу з урахуванням особливостей конкретного ВНЗ, спеціальності (напряму підготовки), навчально-педагогічної ситуації [725, с. 14]. Поширеними методами збору інформації для цілей моніторингу, що використовувалися нами у дослідженні, є: вивчення нормативних та програмно-методичних документів, опитування (інтерв'ювання, анкетування), метод експертного оцінювання тощо.

Джерелами збору інформації є статистичні дані; академічна та фінансова звітність; нормативні, програмно-методичні документи; результати навчальних досягнень студентів на етапах їх навчання; результати опитування різних груп зацікавлених сторін у якості професійної підготовки фахівців швейної галузі; звіти експертних комісій під час ліцензування чи акредитації; внутрішні аудити тощо. Технологізація моніторингу якості досягається на основі кваліметричного інструментарію. У дослідженні як інструменти збору інформації виступали листи моніторингу, анкети, бази даних ІС університету тощо (див. табл. 6.4).

Для досягнення стратегічних цілей постійного покращення якості професійної підготовки фахівців швейної галузі на інституційному рівні ми розробили програму, що містить заходи, ресурси і виконавців, а також моніторинг її виконання, що дозволяє постійно спостерігати за ходом реалізації програми. Зміст моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі поданий у додатку Д.

Вважаємо, що для ефективності організаційно-технологічного забезпечення моніторингу якості на інституційному рівні слід дотримуватися таких вимог: спадкоємність – безперервність – автоматизація. Водночас, ми підтримуємо думку Н.О. Селезнєвої, що одним із наріжних, при розробці перспективної моделі систем управління якістю освіти у ВНЗ, є принцип комплексної автоматизації усіх управлінських процесів з використання сучасних ІКТ [750, с. 34].

Таблиця 6.4

**Джерела інформації та інструменти збору даних
моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі**

Джерела інформації	Інструментарій збору даних
Відомчі статистичні дані (МОН, Міністерства праці)	Форма 2–НК, щорічні звіти ВНЗ, контент-аналіз
Потоки взаємодії учасників освітнього процесу, соціологічні дослідження	Анкети, опитувальні форми учасників освітнього процесу (студенти, викладачі, співробітники, керівний склад) тощо
Потоки взаємодії з макросистемами: – обсяги держзамовлення фахівців; – рейтинги ВНЗ; – підсумки щорічної вступної кампанії; – звіти акредитаційних комісій МОН; – публікації у періодиці про ВНЗ; – телерадіопередачі про ВНЗ	Контент-аналіз, опитувальні форми, анкети, спостереження, підсумки експертного оцінювання, форми державного контракту на підготовку фахівців, шкали систем рейтингового оцінювання, матеріали ліцензування (акредитації) напрямів підготовки (спеціальностей) тощо
Нормативні та програмно-методичні документи	Контент-аналіз
Результати навчальних досягнень студентів	Відомості, форми звіту екзаменаційних комісій, бази даних підсистеми ІС «деканат»
Фінансова інформація	Форми бухгалтерської звітності, контент-аналіз, порівняльне оцінювання
Щорічна звітна документація кафедр, факультетів, допоміжних підрозділів університету	Бази даних ІС університету
Інформація щодо стану ресурсного забезпечення	Листи моніторингу, форма рейтингового оцінювання діяльності викладачів, бази даних рейтингів викладачів підсистеми ІС «рейтинг викладача», експертне оцінювання, спостереження тощо
Веб-сайти зарубіжних і вітчизняних ВНЗ, бенчмаркетинг освітнього ринку	Контент-аналіз, пряме спостереження, відеозапис, порівняльне оцінювання
Маркетингові дослідження ринку праці	Форми звітності проєктів, міжнародних експертів, рішення конференцій різного рівня, аналітичних звітів професійних спільнот, анкети

Отже, автоматизація процедур моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі є необхідною умовою ефективного функціонування системи моніторингу на інституційному рівні.

Створення інтегрованих інформаційних систем управління ВНЗ є одним із основних завдань вищої школи на шляху успішної реалізації державної політики у сфері розвитку інформаційного суспільства [93]. Підґрунтям інтегрованої інформаційної системи управління ВНЗ є внутрішня університетська нормативна база, реєстр якої у Хмельницькому національному університеті складається з понад 30 основних документів [768].

Побудова, підтримка та розвиток єдиної інтегрованої інформаційної системи ВНЗ – надзвичайно складний та трудомісткий процес, який узгоджується з концепцією діяльності та стратегією розвитку навчального закладу. Згідно із стратегією розвитку заклад позиціонується як університетський комплекс, масштабна регіональна багаторівнева поліфункціональна науково-освітньо-виробнича структура, що дозволяє виконувати функцію сприяння інноваційному розвитку регіону завдяки підготовці широкого спектра конкурентоздатних фахівців; задоволення попиту, різноманітних потреб і доступу до якісної вищої освіти широких верств населення.

Реалізація наміченої стратегії базується на широкомасштабному застосуванні ІКТ та розробці інтегрованої інформаційної системи «Електронний університет», яка складається з трьох функціональних підсистем: підтримки освітньої та автоматизації управлінської діяльності, дистанційного навчання (рис. 6.10) [441].



Рис. 6.10. Схема інтегрованої ІС «Електронний університет» Хмельницького національного університету

ІС «Електронний університет» є інформаційною системою корпоративного типу, що відображає структуру університету та функціонує на основі Internet/Intranet технологій і баз даних [417]. Досвід розробки ІС підтвердив правильність створення власної системи на основі відкритих безкоштовних систем і програмних засобів, а мо-

дульна структура ІС дозволила поступово деталізувати і розширювати її функціональне наповнення.

Основною метою впровадження ІС є підвищення якості професійної підготовки фахівців на основі створення електронного освітнього середовища та удосконалення системи управління ВНЗ. Серед завдань, що вирішувалися при створенні ІС – впровадження нових форм і методів управління освітнім процесом на основі сучасних ІКТ, у т.ч., автоматизація збору та обробки потоків інформації – моніторингових процедур; створення системи стратегічного і оперативного планування та прогнозування розвитку університету тощо.

Структура ІС «Електронний університет» складається з підсистем, які, в свою чергу, містять програмні модулі. За допомогою цих модулів генеруються дані кожного структурного підрозділу університету, що формують єдину базу даних ІС. Структурна схема ІС «Електронний університет» показана на рис. 6.11 [435], з якого видно, що між ІС ВНЗ та зовнішніми макросистемами (ЄДЕБО, Національний портал забезпечення якості вищої освіти, освітня мережа закладів регіону тощо) існує взаємозв'язок. При цьому внутрішня система складається з низки підсистем: планово-фінансовий відділ, приймальна комісія, відділ кадрів, навчальний відділ, електронний деканат, електронний журнал, антиплагіат, рейтинг, документообіг, електронна бібліотека, модульне середовище.

Підсистема «Планово-фінансовий відділ» містить інформацію про структуру штатних одиниць кожного підрозділу, на основі якої формується штатний розпис університету; результати розрахунку обсягів навантаження викладачів за чинною методикою.

Підсистема «Приймальна комісія» забезпечує автоматизацію реєстрації абітурієнтів, їх обліку, проведення процедур зарахування і формування звітів, зв'язок з ЄДЕБО.

Підсистема «Відділ кадрів» складається з програмного комплексу збору та збереження інформації щодо викладачів та співробітників університету, їх кадрових переміщень та відповідної документації (наказів). Сектор студентського відділу кадрів формує накази на зарахування (відрахування), переведення студентів, збирає та зберігає інформацію про контингент студентів.

Підсистема «Навчальний відділ» на підставі навчальних планів формує робочі навчальні плани та розклад занять. Відповідно до розроблених навчальних планів і контингенту студентів за кожним напрямом підготовки (спеціальності) формується кількість навчальних груп і потоків.

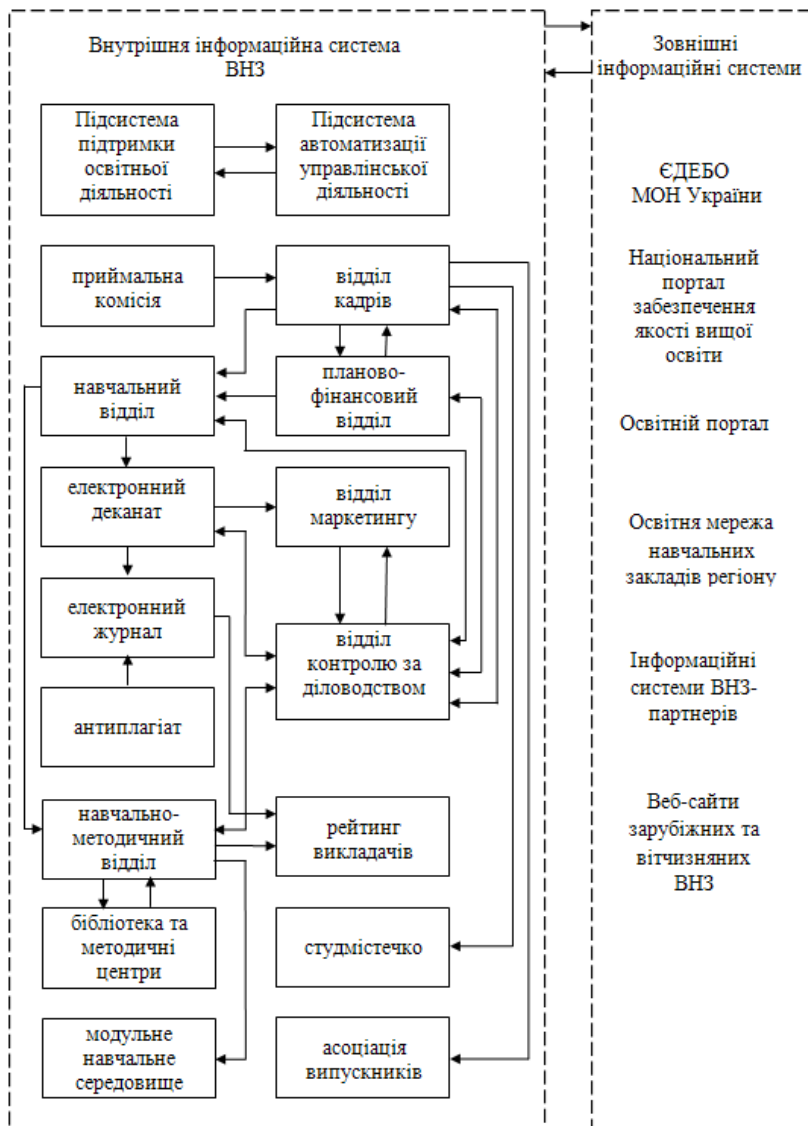


Рис. 6.11. Структурна схема ІС «Електронний університет»

Ключовою підсистемою ІС університету є «Електронний деканат», структурна схема якої показана на рис. 6.12 [435].

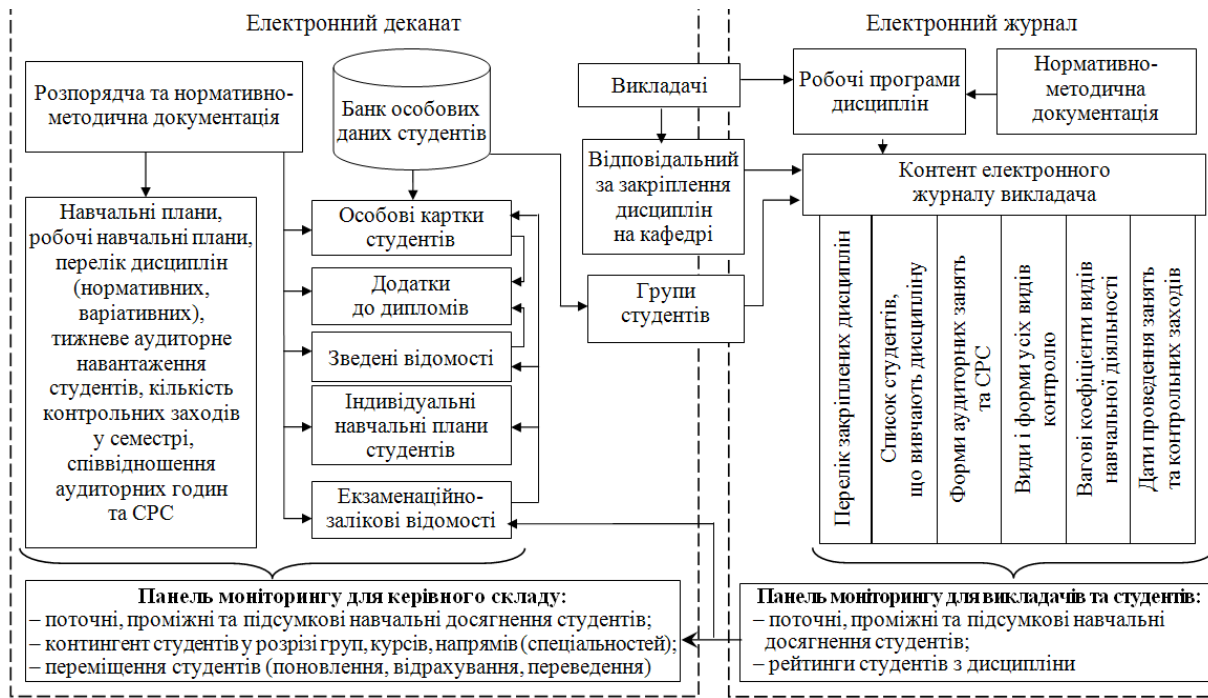


Рис. 6.12. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі окремими підсистемами ІС ВНЗ

Вона підтримує всю поточну роботу деканату і забезпечує: ведення індивідуальних навчальних планів і електронних карток студентів; облік персональної інформації академічної успішності студентів; аналіз поточної успішності та результатів підсумкового контролю студентів, формування екзаменаційно-залікових відомостей; автоматичне формування рейтингу студентів і додатків до дипломів; управління переміщеннями студентів тощо. На факультеті заочно-дистанційного навчання ця підсистема, крім перерахованих функцій, забезпечує контроль за термінами отримання та перевірки контрольних робіт викладачами.

Підсистема «Електронний журнал» розроблена з метою забезпечення прозорості та вільного доступу студентів, викладачів, керівників підрозділів (завідувачі кафедр, заступники деканів, декани, проректори, ректор), інших зацікавлених сторін (батьків) до результатів поточної успішності та підсумкового контролю (див. рис. 6.12). Крім поточних і підсумкових оцінок підсистема в автоматичному режимі генерує середньозважений рейтинговий бал з усіх дисциплін, що вивчають студенти впродовж усього періоду навчання, рейтинги студентів по курсах навчання та загальний рейтинг студентів на усіх ОКР.

Підсистема «Антиплагіат» є спеціалізованою пошуковою системою, що використовується для автоматичної перевірки текстів самостійної роботи студентів, зокрема курсових та дипломних робіт (проектів), на наявність запозичень із загальнодоступних мережових джерел та бази даних студентських робіт попередніх років.

Підсистема «Рейтинг» використовується для оцінювання ефективності роботи викладачів за усіма видами діяльності: навчальної, методичної наукової, організаційної, виховної. Рейтингова система дозволяє стимулювати роботу окремих викладачів та підрозділів; скеровувати діяльність колективу науковців у стратегічному напрямку. Щорічні підсумки рейтингу викладача враховуються при укладанні контракту на наступний період роботи та матеріальному заохоченні працівників. Вони доступні і прозорі для усього колективу університету.

До складу ІС входять інші підсистеми, які задіяні у процесі збору та накопичення інформації щодо якості професійної підготовки фахівців: підсистема «Електронна бібліотека» здійснює автоматизований облік користувачів бібліотеки та книгообігу; у відділі контролю та діловодства впроваджено модуль автоматизованого формування наказів, доставки до виконавців та контролю за їх

виконанням; у навчально-методичному відділі впроваджено модуль обліку підвищення кваліфікації викладачів; підсистема «Асоціація випускників» створює бази вакансій, резюме, в автоматизованому режимі формує документацію з питань працевлаштування випускників, зокрема, відомостей персонального розподілу випускників і їх направлень на роботу.

Переважає більшість охарактеризованих підсистем ІС задіяні у комплексному моніторингу якості професійної підготовки фахівців за напрямками (спеціальностями). Відтак, у сучасному ВНЗ рух студента за індивідуальною освітньою траєкторією інформаційного простору ВНЗ забезпечується педагогічним моніторингом. Отже, цілком правомірно стверджувати, що моніторинг, як неперервний процес аналізу інформації зворотного зв'язку та процес синтезу нових ситуацій, впливів на запити особистості як суб'єкта єдиного інформаційно-освітнього простору, є технологічною складовою структури цього простору.

Відповідно до розробленої нами концепції (п. 5.1) моніторинг якості професійної підготовки фахівців швейної галузі в рамках ІС ВНЗ буде мати вигляд, представлений на рис. 6.13. Як видно з нього, що система моніторингу якості професійної підготовки фахівців поступово вбудовується в модульну структуру інформаційної системи університету. Найбільша кількість автоматизованих модулів стосується моніторингу умов реалізації професійної підготовки, а саме: рейтинг викладачів, кафедр, факультетів; виконання робіт з наукової діяльності викладачів за семестр (навчальний рік); дотримання дидактичних та технічних вимог до друкованих навчально-методичних видань та електронних ресурсів; своєчасність проходження планового підвищення кваліфікації викладачів та співробітників; перевірка текстів самостійної роботи студентів.

Переважає більшість модулів («Електронний деканат», «Електронний журнал», «АнтиПлагіат», «Рейтинг студента», «Рейтинг викладача», «Електронна бібліотека» тощо) впроваджені у повному обсязі, інші («Моніторинг освітніх програм», «Анкетування учасників освітнього процесу» тощо) – знаходяться на стадії апробації, але є й такі, що лише проєктуються («Задоволеність якістю професійної підготовки фахівців викладачами», «Стан матеріально-технічного забезпечення»).

Сучасні ІКТ дозволяють переорієнтувати управління ВНЗ на новий технологічний рівень.

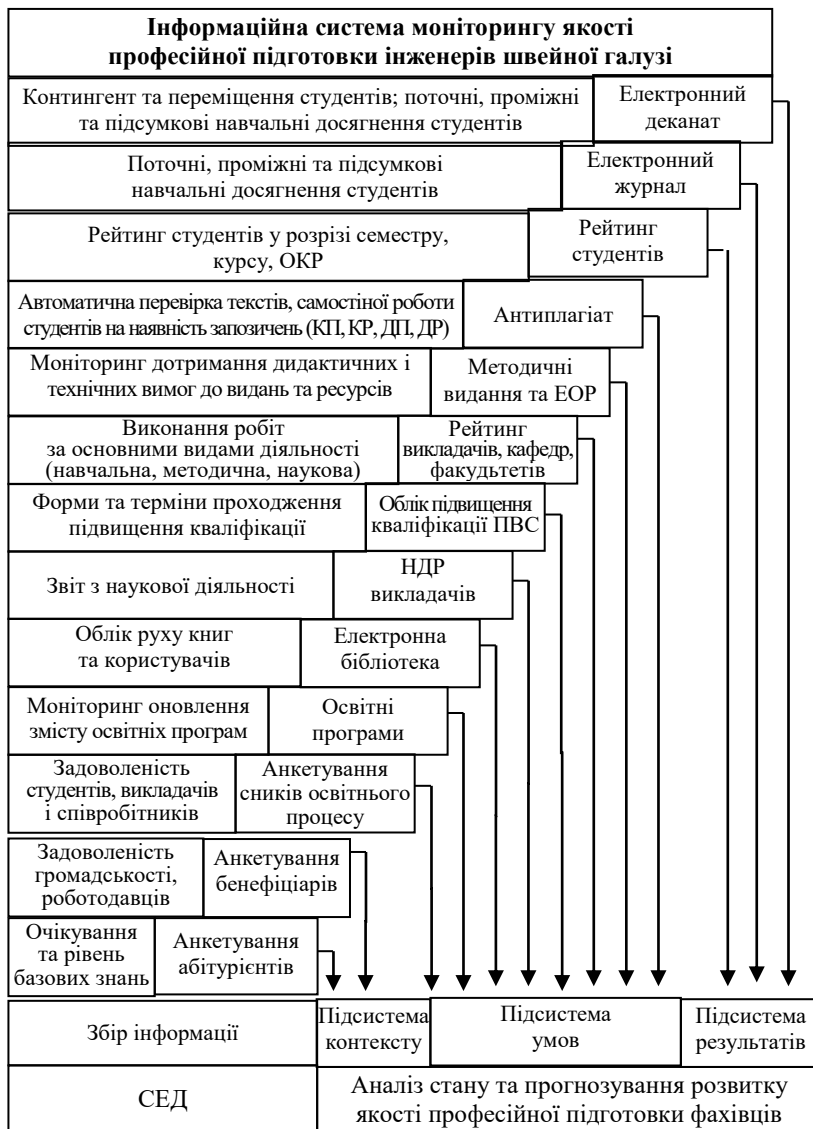


Рис. 6.13. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі в рамках ІС ВНЗ

Зокрема, організувати систему електронного документообігу (СЕД) ВНЗ, засновану на інтеграції інформаційних ресурсів ВНЗ у

розподілену базу даних, засобах аналізу і прийняття рішень. СЕД виконує певні функції, пов'язані з удосконаленням процесів прийняття рішень в галузі аналізу, регулювання і прогнозування освітньої діяльності ВНЗ, націлених на підвищення якості управління закладом. Разом з модулем ідентифікації користувача СЕД входить до підсистеми автоматизованого управління ресурсами. Запити до бази даних адміністративно-управлінського персоналу можуть стосуватися різних аспектів освітнього процесу, формування інформаційних звітів відбувається на основі використання даних усіх підсистем ІС у вигляді файлів, екранних форм або діалогових вікон. Дидактичні аспекти використання електронного навчального середовища в університеті висвітлені автором у [429, 434, 435, 436, 460].

Однак не менш трудомістким і таким, що вимагає застосування автоматизації, виступає етап обробка результатів збору моніторингової інформації. Відтак, для автоматизації розрахунку оцінки якості професійної підготовки на основі результатів моніторингу індикаторів за такими напрямками – контекст, освітній потенціал ВНЗ, результати, пропонуємо використовувати спеціальну програму «Розрахунок якості», алгоритм якої представлений на рис. 6.14.

Відповідно до моделі моніторингу (п. 5.2) алгоритм носить циклічний характер і складається з етапів розрахунку інтегрованих індикаторів якості професійної підготовки інженерів швейної галузі. Він залежить від набору базових індикаторів m , кількість яких встановлюється дослідниками (у нашому дослідженні $m = 7$) та значень вагових коефіцієнтів.

На початку роботи програми генерується форма, в яку вводяться встановлені текстові назви базових індикаторів. Блок 2 відображає циклічну процедуру обчислення оцінок показників, що є складовими базових індикаторів на трьох рівнях: мета-, мезо-, мікро-. Якщо базовий індикатор містить три зазначених рівня, процес обчислення починається за алгоритмом, який розташований між фрагментами 3–4 (рис. 6.12). Результат обчислення передається на подальше обрахування показника мезорівня (фрагменти 2–5), з подальшою передачею отриманої оцінки на вищій мета рівень (фрагменти 1–6). Отримане значення базового індикатора обраховується у блоці 10 та передається у блок 4.

У випадку, коли базовий індикатор містить два рівні (мета- та мезо-), керування програмою передається на фрагменти 2–5, при чому перехід на нижчій метарівень блокується. Подальші розрахунки аналогічні попередній послідовності, яка описана раніше.

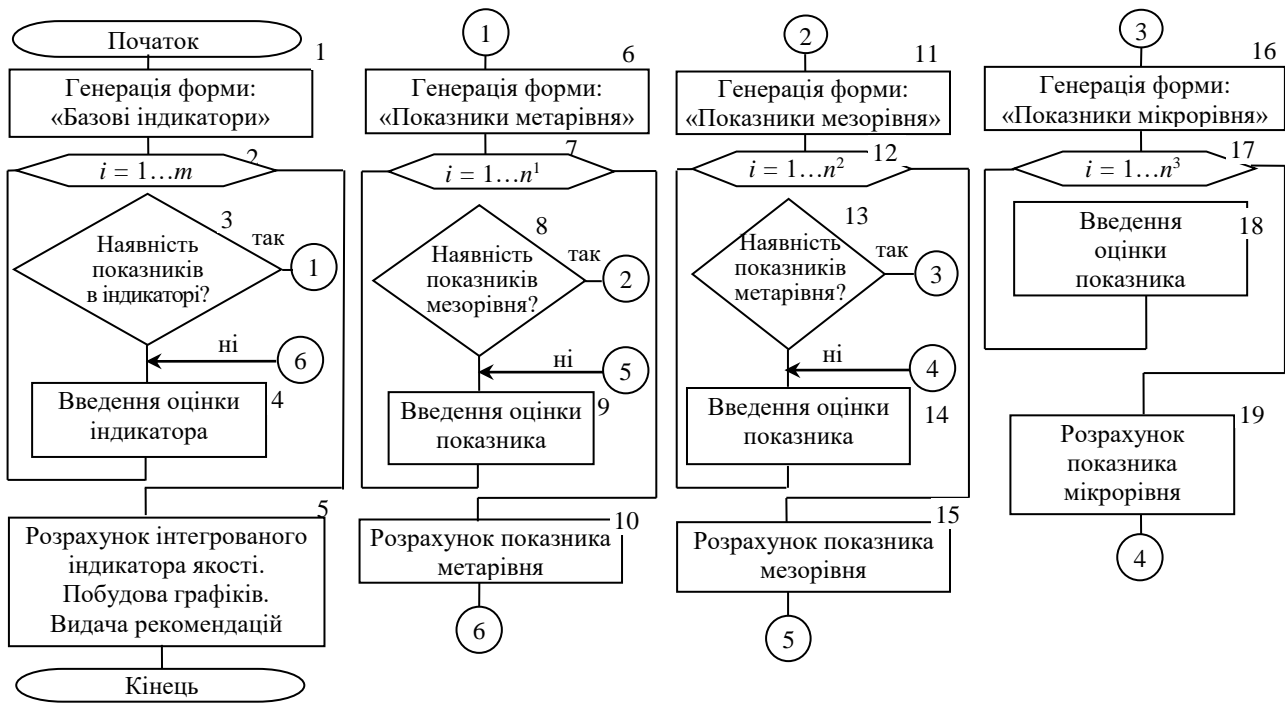


Рис. 6.14. Алгоритм розрахунку якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на основі індикаторів моніторингу

За умови наявності у структурі базового індикатора лише одного мета рівня, обчислення починаються з фрагментів 1–6 і повторюють описані вище процедури. Зауважимо, що згенеровані форми показників якості для усіх рівнів (блоки 6, 11, 16), за змістом є листами моніторингу, наведеними у додатку Г.

Програма передбачає використання як обчислених так і визначених експертами показників базових індикаторів. Заключним, п'ятим блоком програми передбачена побудова графічних залежностей інтегрованого індикатора від різних значень показників, їх підготовка до аналізу та формулювання рекомендацій.

Отже, розвиток інноваційної інфраструктури ВНЗ дозволив реалізувати основну вимогу до вищої освіти – забезпечити її якість на інституційному рівні. Водночас, для ефективної організації системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців, зокрема та інженерів швейної галузі, ми використовуємо сучасні ІКТ. Автоматизація різноманітних процедур збору моніторингової інформації та розрахунків оцінки якості професійної підготовки значно знижує трудомісткість цих процедур та переорієнтовує весь процес управління якістю у ВНЗ на новий технологічний рівень.

6.4. Прогностичні напрями модернізації системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі

Хоча у багатьох вітчизняних ВНЗ ведеться формування елементів забезпечення та моніторингу якості вищої освіти, однак більшість із них не супроводжується відповідними науковими дослідженнями, а відтак не підкріплені обґрунтованими рішеннями. Ми припускаємо, що знаходимося лише на початку шляху – етапі усвідомлення необхідності розроблення внутрішніх систем моніторингу.

Перш за все, наголосимо, що система освітнього моніторингу як складова забезпечення якості вищої освіти у ВНЗ, де безпосередньо і надаються освітні послуги, потребує подальшого наукового осмислення, розвитку та удосконалення. У зв'язку з цим, перспективною, на нашу думку, є тенденція розвитку досліджень і розроблення моделей моніторингу якості професійної підготовки фахівців, що полягає у переході від процесного підходу до системно-синергетичного.

Попри застереження стосовно залучення синергетики до методологічного аналізу, вона укорінюється у науці, у світогляді, філософії. Основний девіз сьогодення «Для того щоб вирішити успішно локальну проблему, потрібно думати глобально» [475, с. 8]. Отже, проблему використання моніторингу для забезпечення якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні можна вирішити, володіючи глибоким розумінням закономірностей складної поведінки освітньої системи, що самоорганізується.

Процеси самоорганізації в освітній системі є неминучими завжди. Сьогодні вони стають основними джерелами трансформацій та інновацій цілісної освітньої системи. Кількісні і якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі ресурсними, а також мірою впливу на систему ззовні. Ми суголосні з думкою В.Г. Буданова, що в нових соціально-економічних умовах для освітніх закладів, що здійснюють інноваційну діяльність, характерні процеси самоорганізації та зміни активності освітнього середовища, взаємовідношень між учасниками освітнього процесу, розширення освітнього простору тощо. В таких умовах управління стає системотворюючим чинником подальшого розвитку системи [555]. Відтак, у динамічно мінливому соціальному становищі управління освітнім процесом має носити випереджальний превентивний характер. При цьому оперативність управлінських рішень стає такою високою, що її здійснення не можливе на вищих адміністративних рівнях та має спиратися на достовірну, об'єктивну та своєчасну моніторингову інформацію.

Складність розбудови системи внутрішнього забезпечення і моніторингу якості полягає у тому, що вона не може бути занесена ззовні, а має бути побудована лише з середини для потреб ВНЗ, підвищення ефективності та якості результатів його діяльності, за участі усього колективу. Однак, як свідчить європейський досвід, існування системи теж не вирішить усіх проблем з якістю, якщо ВНЗ не буде послідовно і невідповідно провадити політику культури якості [233]. У цьому ж контексті актуальною є ідея розгляду розвитку освітньої системи як параметру якості. Низка робіт науковців Т.І. Боровкової, І.А. Морєва присвячені саме розробленню системи моніторингу розвитку освітнього середовища [203, 204]. Суголосною з попередньою є позиція Н.О. Селезньової, яка вважає, що згідно з домінуючою в наш час теорією дуальної організації і управління освітніми системами як складними соціальними об'єктами, будь які освітні системи мають мати два канали управління: канал управління функціонуванням, канал управління розвитком [750, с. 24–25].

На основі принципу дуальності управління автор [750] виділяє сукупність із двох основних критеріїв ефективності освітньої системи: критерій ефективності функціонування і критерій ефективності розвитку. У нашому дослідженні, при локальному вирішенні задачі оцінювання якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, ми використовували встановлені індикатори моніторингу якості. Якщо у подальшому знадобиться вирішувати задачу оцінювання як частину задачі управління, тоді доцільно використовувати критерій ефективності функціонування. При цьому критерій ефективності функціонування освітньої системи характеризує «ефективність» з точки зору забезпечення, з припустимою точністю відповідності фактичної якості освіти тій необхідній якості освіти, яка закріплена як мета освітньої системи та соціальна норма щодо якості освіти, а також перевищення цієї норми.

Перехід до комплексного, системного рівня оцінювання якості діяльності ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку фахівців, змушує дослідників оптимізувати чисельні характеристики і параметри, зазвичай, неранжовані за їх значущістю, аж до прийняття єдиного інтегрованого показника моніторингу якості – системи управління якістю [750].

На жаль, існуюча система збору і аналізу інформації у системі вищої освіти та окремих ВНЗ неадекватна завданням управління стратегічними ризиками, прогнозування та попередження кризових явищ в освіті. Крім цього, обсяг та зміст інформації, необхідні для серйозної наукової підтримки управлінських рішень, швидко змінюється. Проблема організації наукового моніторингу стає надзвичайно актуальною не тільки в освіті, але й для різних сфер життя суспільства. Для її вирішення потрібно використовувати комп'ютерне моделювання, прогнозування, аналіз інформаційних потоків на базі нових інформаційних технологій [526]. На думку окремих авторів, у прогнозуванні майбутніх результатів дій доцільно використовувати методи експертних оцінок [273].

Поодинокі результати наукових розвідок у напрямку прогнозування в освітніх системах стосуються окремих аспектів: ефективності освітнього процесу ВНЗ [313], якості навчально-пізнавальної діяльності студентів [554]. Дослідник О.С. Гохберг зазначає, що індивідуальна модель (стратегія) навчання, що базується на психологічних особливостях учня, має обиратися на початкових етапах засвоєння понять. Для побудови такої моделі слід використовувати у комп'ютерно-орієнтованому програмованому навчанні прогнос-

тично-коригувальні структури [272]. Водночас, автори цих досліджень [313] стверджують, що розроблення прогнозу розвитку освітнього процесу за спеціальностями проблематичне.

Щодо ближньої перспективи використання елементів моніторингу якості в освіті. Питання функціонування їх на усіх управлінських рівнях як єдиного цілого досі не вирішено, оскільки існуючі елементи не гармонізовані між собою, містять системи показників і критеріїв, які не дозволяють адекватно оцінити стан і якість освіти; результати моніторингу не використовуються для коригування та перспективного планування розвитку освіти, доступ до окремих з них зацікавлених сторін обмежений тощо.

Відтак, нагальною проблемою усіх підсистем вітчизняної освіти є впровадження сучасної моделі статистичного моніторингу на усіх освітніх рівнях з метою розвитку інформаційного забезпечення управління освітою і реального статистичного обміну між суб'єктами освіти. Можливо таку роль у вітчизняній вищій школі, з часом, зможе виконувати ЄДЕБО МОН України.

Серед основних напрямів подальшого формування моніторингу якості освіти як єдиної системи є інституціональний розвиток системи та її елементів на усіх організаційних рівнях; усунення дублювання моніторингових процедур у різних процесах державного контролю в освіті, їх скорочення і спрощення; розробка інструментарію – єдиної системи індикаторів для визначення стану й тенденцій змін кількісних і якісних параметрів в рамках підсистем освіти з урахуванням європейського досвіду; забезпечення спадковості моніторингу якості освіти шляхом використання результатів моніторингової діяльності попереднього освітнього рівня для потреб вищого тощо.

Окремо зупинимось на перспективах розвитку внутрішньої системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ. На інституційному рівні, на нашу думку, перспективними є подальший перехід від традиційної діагностики досягнень студентів до компетентнісного підходу та діагностики освітнього середовища як значущого у професійній підготовці фахівців; від кількісних підходів до експертного оцінювання (розроблення інструментарію оцінювання портфоліо, роботи з кейсами, самостійних творчих робіт (колекцій моделей одягу) студентів).

Методичний інструментарій для контролю якості результатів професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні розробляється ВНЗ на основі складових ДСВО –

засобів діагностики і не завжди є досконалим. В той же час, специфіка використання моніторингу для оцінювання компетентностей майбутніх фахівців полягає тому, що:

- компетенції проявляються в успішних діях і залежать від контексту дій, організаційних чинників і чинників середовища;
- компетенція може оцінюватися на різних рівнях. Рівень оцінювання окремих параметрів компетенції: знань, цінностей, досвіду дій, умінь, навиків відбувається на етапі формування компетенцій.

Відтак, особливо актуальним стає моніторинг якості освітньої діяльності, націленої на розвиток художньо-творчих та технологічних здібностей майбутніх фахівців швейної галузі, відстеження утруднень та перепон формування параметрів компетенції, прогноз психічного стану студента у процесі професійного становлення. Для проведення психологічного моніторингу в ВНЗ має діяти спеціальна психологічна служба.

Ми суголосні з думкою авторів [591], що моніторинг якості освітньої діяльності художньо-естетичного напрямку, куди можна віднести і професійну діяльність інженерів швейної галузі, виконуватиме такі функції:

- діагностичну, що відображає змістову та емоційну рефлексію студента, яка сприяє усвідомленню ним процесу професійної підготовки і розумінню власних знань;
- мотиваційно-стимулюючу, що впливає на афектно-вольову сферу шляхом переживання успіху та невдач, формування домагань і намірів, вчинків і відносин;
- освітньо-розвивальну, що реалізується під час оцінювання викладачем та одногрупниками, самооцінювання; сприяє розвитку моральних якостей;
- коригувальну, що створює можливість зрозуміти, рефлексувати свої помилки і скоригувати їх;
- прогностичну, що дозволяє прогнозувати результати освітньої діяльності.

Відтак, запровадження моніторингу професійного розвитку особистості майбутнього інженера швейної галузі забезпечить процес неперервного науково обґрунтованого відстеження професійно важливих особистісних характеристик, що детермінують професійне становлення майбутнього фахівця, а також параметрів, що дозволяють визначити рівень і встановити відхилення у його професійному розвитку [333, с. 127–128].

Отже, гуманістична спрямованість, на нашу думку, є потужним резервом розвитку моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

У дослідженні розкрита сутність моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ як системи, що складається із сукупності взаємопов'язаних між собою інституціональних та структурних елементів, які забезпечують здійснення усіх моніторингових процедур для досягнення завдань та мети. Такими елементами системи є об'єкти та суб'єкти моніторингу, комплекс моніторингових показників та інструментарій моніторингових досліджень (системи накопичення інформації, процедури аналізу та переробки інформації тощо).

Для проектування структури системи нами використовувалися основні принципи системного підходу як напрями методології наукового пізнання і соціальної практики, що базуються на сучасних методах управління, в основу яких покладені дослідження об'єкта як системи (системи моніторингу), що складається із взаємозв'язаних елементів. Обґрунтованість використання системного підходу підтверджується наявністю провідних ознак системності: цілісність та інтегративність якостей системи моніторингу, її структурованість, наявність функціональних характеристик системи моніторингу і окремих її елементів, ієрархічність відносин між елементами, наявність системотвірного параметру (мети).

Отже, виявлені нами раніше елементи якості професійної підготовки фахівців (дидактична система та умови її реалізації, процеси, результати), обумовили створення відповідних підсистем, кожна з яких націлена на певні предмети моніторингу, виконання певного завдання за допомогою відповідного інструментарію. Суб'єктами у системі виступають носії моніторингових функцій: студенти, викладачі, комісії, центри тестування та забезпечення якості вищої освіти ВНЗ тощо. Умовно вони поділені на дві групи: суб'єкти, які надають інформацію і суб'єкти, які збирають і обробляють інформацію.

Інструментарієм моніторингу виступають тести, анкети, листи моніторингу, опитувальники, статистичні звіти, звітні форми, таблиці, графіки, а також технічні засоби, комп'ютерна техніка, програмно-інструментальні продукти, інформаційна система ВНЗ,

засоби комунікації тощо. Переважна кількість моніторингових показників, що використовуються у дослідженні, відносяться до первинних результатів обстежень – неперетворених.

Моніторингова діяльність розглядається нами як сукупність процедур, що використовується для спостереження за об'єктами, збору інформації, її накопичення і обробки: кваліметричні процедури (контрольно-оцінні, таксонометричні, соціологічні), експертне оцінювання, аналіз статистичних даних, конвент-аналіз документів, висновків комісій, рішень органів управління ВО; прогнозування та розробка рекомендацій для прийняття стратегічних рішень.

Виходячи з положень процесного підходу, в основу ієрархії системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі ми поклали рівні формування професійної підготовки фахівців у ВНЗ як безперервного процесу: локальний, структурно-змістовий, загальний і соціальний. Дана характеристика таким видам моніторингу, що використовуються на різних рівнях: педагогічний, кваліметричний, статистичний, управлінський.

При розробці інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі ми дотримувалися такої загальноприйнятої методологічної схеми: визначення філософських та методологічних основ для виділення показників; побудова на їх основі системи критеріїв; визначення груп або окремих показників (індикаторів) для кожного з критеріїв; створення інструментарію, відбір існуючих або створення нових методик для визначення показників; перевірка методик, об'єднання їх у пакети; оснащення пакетів методичним інструментарієм. Структура інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі визначається критеріальною базою (апаратом), сформованою відповідно до встановлених у системі моніторингу цілей.

Спираючись на концептуальні підходи щодо характеристики об'єкта дослідження, нами обрані критерії, на базі яких відбувається моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі: контекст, освітній потенціал ВНЗ, результати. Для кожного критерію в роботі визначені групи індикаторів; кожному індикатору, в свою чергу, відповідає параметр, яким і вимірюється його значення. У роботі використовуються як кількісні, так і якісні індикатори. Більшість індикаторів моніторингу базується на експертному оцінюванні, що здійснюють учасники освітнього процесу та бенефіціари вищої освіти.

Встановлена різна глибина критеріальних індикаторів професійної підготовки інженерів швейної галузі на мета-, мезо- та мікрорівнях. Розроблена спеціальна кваліметрична шкала для кількісного оцінювання індикаторів якості професійної підготовки фахівців. Висвітлені підходи до обчислення моніторингових оцінок індикаторів якості. У дослідженні організація моніторингу якості професійної підготовки на інституційному рівні здійснюється на базі аксіоми тотального менеджменту якості, де будь-яка діяльність розглядалася як технологічний процес (чи їх сукупність). Відтак, комплексний моніторинг якості у ВНЗ представлений як процес у послідовності етапів: організаційно-підготовчий, інформаційно-діагностичний, аналітико-прогностичний.

Алгоритм проведення моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ базується на основі поліфункціональної моделі, реалізованої на принципі «вхід–вихід». Він містить вхідний, основний і заключний блоки, кожен з яких забезпечує реалізації відповідних підсистеми моніторингу: зовнішньої контекстної інформації; освітнього потенціалу ВНЗ; результатів професійної підготовки майбутніх інженерів. Цикл моніторингу вважається завершеним, якщо досягнутий бажаний рівень якості професійної підготовки фахівців, в іншому випадку – розробляються рекомендації для здійснення коригувальних дій умов і процесу підготовки на інституційному рівні. Для того, щоб моніторинг став реальним чинником управління, запропоновано впроваджувати інноваційні організаційні структури у ВНЗ, що будуть виконувати функції збору та обробки інформації, ядром має стати спеціальна моніторингова служба (відділ). Для ефективності організаційно-технологічного забезпечення моніторингу якості на інституційному рівні ми дотримувалися таких вимог: спадкоємність – безперервність – автоматизація. Відтак, при розробленні перспективної моделі систем управління якістю освіти у ВНЗ, слід дотримуватися принципу комплексної автоматизації усіх управлінських процесів з використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій.

З метою автоматизація різноманітних процедур збору моніторингової інформації та розрахунку оцінки якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, що значно знижує трудомісткість цих процедур та переорієнтовує весь процес управління якістю у ВНЗ на новий технологічний рівень, розроблений алгоритм та спеціальне програмне забезпечення «Розрахунок якості».

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз літературних джерел та результати виконаних досліджень дозволяють сформулювати низку висновків, які можуть до певної міри упорядкувати подальші напрями досліджень цієї проблеми:

Кризові явища в освіті, численні проблеми системного характеру призвели до зниження якості вітчизняної освіти, в тому числі і вищої. Моніторинг на сучасному етапі розвитку вищої освіти не в повній мірі використовується як інструмент забезпечення її якості. У той же час проведений аналіз свідчить, у зв'язку із приєднанням України до євроінтеграційних процесів, існує нагальна потреба у дотриманні вітчизняною вищою освітою вимог європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, які базуються на широкому використанні результатів освітнього моніторингу. Правовим підґрунтям запровадження моніторингу якості на усіх рівнях: державному, регіональному та особливо – інституційному, має стати новий Закон України «Про вищу освіту», який забезпечення якості вищої освіти позиціонує як головне завдання вітчизняних ВНЗ на сучасному етапі їх автономізації та одночасного підвищення відповідальності за результати освітньої діяльності.

Національна система моніторингу якості вищої освіти в Україні тільки почала створюватися, ще не сформоване єдине концептуально-методологічне розуміння її проблем та підходів до вирішення. У дослідженні встановлено, що контент «моніторинг» в його прикладному розумінні не є онтологічно заданим для педагогічної сфери, він перейшов в освітню терміносистему з інших галузей знань шляхом транстермінологізації. Відтак, на основі міждисциплінарного підходу, виявлені родові макрокомпоненти дефініції моніторингу: спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; та видові ознаки – його постійний і безперервний характер.

На основі аналізу існуючих підходів в педагогіці, визначено, що у дослідженні під моніторингом якості професійної підготовки фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі) буде розумітися спосіб комплексної організації збору та обробки інформації, в тому числі результатів досліджень, якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ на предмет її відповідності вимогам державних стандартів, очікуванням усіх зацікавлених сторін (особистості, соціуму, ринку праці, держави) з метою прийняття ефективних управлінських рішень та постійного покращення якості.

Водночас, збережений багатоаспектний підхід до визначення контенту професійної підготовки і використані як структурно-просторова, так і темпоральна характеристики, дозволили визначити її цілісно. При цьому розроблена загальна макроструктура поняття «якість професійної підготовки фахівців», що складається з якості результатів, якості процесів, якості педагогічної системи та інституційних умов її функціонування – зовнішніх та внутрішніх.

Встановлено, що моніторинг з'явився як наслідок еволюції контрольно-оцінного процесу вищої освіти. Очевидно, що в процесі створення нової освітньої парадигми або модернізації існуючої системи, що залишилася у спадок, безумовно, потрібно знати передісторію явища. Відтак, на основі історіографічного огляду проблем підготовки фахівців наприкінці XIX–XXI ст. в Україні проведена реконструкція генези процесу моніторингу в вищій школі та виділені чотири етапи становлення моніторингу якості вітчизняної вищої освіти. На першому етапі (наприкінці XIX – початку XX ст.) виявлені фрагменти окремих процедур збору даних академічної успішності студентів, їх аналіз, прийняття адміністрацією ВНЗ управлінських рішень щодо коригування навчального процесу дозволяють стверджувати, що, у цей період системи моніторингу, в її сучасному розумінні, практично не існувало. Окремий інструментарій використовувався на міністерському та окружному (регіональному) рівнях епізодично. Однак саме в цей період, створення вітчизняних ВНЗ та зародження умов існування інституційного моніторингу, панував базовий принцип функціонування закладів вищої освіти – їх автономність та гарантування академічних свобод.

Наступних два періоди (1919–1950 рр., 1950–1991 рр.), що охопили радянську добу, становлення моніторингу в вищій освіті характеризуються надмірною ідеологізацією освіти та жорсткою радянською системою централізовано-бюрократичного управління

нею. Наслідком панування такого типу системи управління в освіті стала втрата автономії та більшості академічних свобод ВНЗ. Позитивними аспектами можна вважати формування ієрархічної системи рівнів управління у ВНЗ та усталення на цій основі системи збору інформації як прототипу сучасного освітнього моніторингу. Однак, заформалізовані параметри моніторингу якості результатів навчання, навчального процесу не дозволяти отримувати достатньо об'єктивну інформацію, а отже і приймати оперативні управлінські рішення щодо коригування процесу навчання і удосконалення системи вищої освіти у цілому.

Останній етап становлення моніторингу якості вищої освіти, початок якого припадає на 1991-й рік, збігається з початком розбудови вітчизняної системи вищої освіти в умовах незалежності і триває донині. Він характеризується прийняттям низки програмних документів щодо розвитку освіти в нових соціально-економічних умовах, орієнтацією на системи вищої освіти європейських розвинених країн, активним впровадженням процесу стандартизації вищої освіти тощо.

Попри уповільнене проходження процесів стандартизації в вищій освіті, слід пам'ятати, що стандарти і норми є невід'ємним елементом будь-якої системи моніторингу. Позитивною тенденцією стандартизації вищої освіти є спроба використання нової парадигми представлення результатів навчання випускників ВНЗ через набір необхідних для їх професійної діяльності компетенцій. Новий Закон України «Про вищу освіту» встановлює дві групи стандартів: вищої освіти та освітньої діяльності, які фактично є стандартами забезпечення якості вищої освіти, що успішно використовуються у багатьох європейських системах вищої освіти.

Проведений аналіз європейського досвіду свідчить, що освітній моніторинг є одним з основних механізмів реалізації процесу забезпечення якості вищої освіти як базового принципу ЄПВО. Виокремлені три періоди впливу євроінтеграційних процесів на становлення моніторингу якості вітчизняної вищої освіти, в рамках яких з'ясовано, що забезпечення якості є невід'ємною частиною системи управління європейських ВНЗ. При цьому вибір університетської моделі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти є прерогативою ВНЗ. Відтак, залежно від місії та необхідності вирішення поточних завдань, європейські ВНЗ обирають найбільш привабливі моделі менеджменту якості, однак усі вони зазвичай базуються на системі моніторингу, що дозволяє координувати та покращувати свою діяльність на шляху досягнення цілей.

Проведений порівняльний аналіз стану освітнього моніторингу в системах вищої освіти країн СНД свідчить, що у таких країнах: Російська Федерація, Республіка Казахстан, Киргизька Республіка, на законодавчому рівні проголошений принцип прийняття управлінських рішень в освіті на базі результатів освітнього моніторингу. У системах вищої освіти цих країн на інституційному рівні спостерігається трансформація процесу контролю якості вищої освіти у системи її забезпечення та/або гарантування з відповідними підсистемами моніторингу, постійного покращення та стратегічного планування якості освіти з урахуванням вимог сучасного ринку праці.

Вважаємо, що європейські моделі забезпечення і моніторингу якості вищої освіти можна використовувати як потужне джерело рекомендацій та стимулів, однак їх не слід бездумно копіювати та переносити у вітчизняний контекст, відтак зусилля мають бути націлені на конструювання власних систем. Водночас, моделі та механізми мають: базуватися на традиціях і культурі забезпечення якості вищої освіти країни або навіть окремого навчального закладу; не зводитися до формальних процесів, а містити набір інституційних та індивідуальних засад – «культуру якості», націлених на постійне поліпшення якості.

Аналіз нормативної бази моніторингу якості професійної підготовки фахівців в Україні довів, що її формування відбувалося поетапно і пройшло декілька періодів: від підготовчого, на якому відбувалася модернізація управління освітою, її демократизація, децентралізація, оптимізація управлінських структур до розробки окремих елементів системи моніторингу якості освіти та започаткування Національної системи моніторингу якості освіти, забезпечення її функціонування.

Однак, стверджувати про існування цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні сьогодні рано, оскільки запроваджені окремі нові елементи системи, ступінь розробки яких різниться, решта – залишаються атрибутами старої радянської освітньої моделі. Сучасним елементом системи моніторингу ЗСО, атрибутом демократизації процесу управління освітою в Україні є зовнішнє незалежне оцінювання. Однак такий потужний інструмент моніторингу не використовується повною мірою.

Поряд з новими інструментами продовжують використовуватися громіздкі та неефективні радянські прототипи моніторингу, зокрема, застаріла модель інспектування ВНЗ, малоефективна сис-

тема статистичної звітності, забюрократизована система ліцензування та акредитації тощо. В умовах порушення основного принципу – неупередженості, центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки провадилося ранжування вітчизняних ВНЗ.

Наразі зарубіжні та вітчизняні науковці проводять розвідки у сфері розроблення моделей управління якістю вищою освітою на основі стандартів серії ISO. Однак, великий обсяг і терміни розробки нормативної документації та висока вартість процедур акредитації таких СУЯ стримують їх широке провадження у ВНЗ. Відтак українські ВНЗ змушені створювати власні системи моніторингу якості, що, зазвичай, базуються на сталих ієрархічних схемах управління вищою освітою, радянській моделі збору освітньої інформації у поєднанні з елементами менеджменту якості на основі принципів TQM. Часто на інституційному рівні використовуються не апробовані і не стандартизований інструментарій моніторингу. При цьому стримуючими чинниками широкомасштабного запровадження систем моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні залишаються нормативні, методологічні і фінансові.

У дослідженні запропоновані авторські концептуальні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, що базуються на новому законі «Про вищу освіту», в якому передбачена наявність у кожному ВНЗ власної системи внутрішнього забезпечення та моніторингу якості освітньої діяльності та вищої освіти, та директивних документах Болонського процесу, в яких висвітлюються наріжні пріоритети європейської вищої освіти. Автором запропоновано розглядати розроблення системи моніторингу на інституційному рівні як педагогічний проект. Відтак, на першому етапі проектування нами запропонована концепція моніторингу якості професійної підготовки фахівців (на прикладі інженерів швейної галузі). Ключова ідея, покладена в основу концепції моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, полягає у створенні інформаційно та функціонально насиченої автоматизованої системи збору, обробки, аналізу і представлення даних, які характеризують стан та розвиток професійної підготовки фахівців, що дозволило б: при прийнятті відповідних управлінських рішень, оперувати у межах широкого, адекватного й достовірного інформаційного поля; забезпечувати вільний доступ до цієї інформації усім зацікавленим сторонам.

При цьому моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ розглядатимемо на таких рівнях: методологічному – як механізм підвищення якості, діючий у межах внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти за рахунок її інформаційної підтримки; теоретичному – як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і з теоретичної точки зору характеризується сукупністю концептуально значущих підходів; методичному – як комплексна система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування якості професійної підготовки інженерів швейної галузі.

В якості загальнонаукового рівня обраний системний підхід, який дозволив розглядати моніторинг як один із основних механізмів, що забезпечує «зворотний зв'язок» між органом управління та педагогічною системою ВНЗ. Водночас, єдність системного та процесного підходів у дослідженні є методологією моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

На теоретичному рівні у процесі пошуку встановлено, що в контексті особистісно-орієнтованого навчання система моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні має розглядати кінцеві результати освіти не як навченість студентів, оволодіння ними ЗУН, а становлення особистості майбутнього фахівця, що має свої цілі та цінності у житті, результати навчання у термінах компетенцій.

На другому етапі проектування для забезпечення педагогічної валідності концептуальна модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ була доповнена нами структурною та функціональною. Запропонована стратегія запровадження моніторингу на інституційному рівні полягає у тому, що має базуватися на чинній системі управління якістю вищої освіти у ВНЗ та сприяти її подальшому удосконаленню.

Найбільш складним та відповідальним етапом виявилось розроблення системи критеріїв та формування репрезентативної сукупності індикаторів моніторингу якості професійної підготовки фахівців, скомпонованих у три групи: перша – контексту, друга – освітнього потенціалу ВНЗ; третя – результатів професійної підготовки фахівців. Усі індикатори моніторингу якості умовно поділені на інваріантну та варіативну складові. Інваріантна складова індикаторів становить критеріальне ядро моніторингу якості професійної підготовки фахівців усіх напрямів (спеціальностей) у ВНЗ. Варіативна компонента враховує специфіку підготовки фахівців пев-

ного напряму (спеціальності), у нашому дослідженні – інженерів швейної галузі.

Запропонована трирівневе структурування базових індикаторів у дескрипторній та числовій формах дозволяють операционалізувати моніторинг якості за цими складовими з подальшим аналізом та оперативним і перспективним плануванням управлінських дій, неперервним управлінням освітнім процесом і постійним покращенням якості професійної підготовки фахівців швейної галузі.

Третій етап – проектування системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі у ВНЗ, що складається із сукупності взаємопов'язаних між собою інституціональних та структурних елементів, які забезпечують здійснення усіх моніторингових процедур для досягнення завдань та мети.

Виходячи з положень процесного підходу, в основу ієрархії системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців швейної галузі покладені рівні формування професійної підготовки фахівців у ВНЗ як безперервного процесу: локальний, структурно-змістовий, загальний і соціальний. На кожному з рівнів використовуються різні види моніторингу: педагогічний, кваліметричний, статистичний, управлінський тощо.

Спираючись на концептуальні підходи щодо характеристики об'єкта дослідження, нами обрані критерії, на базі яких відбувається моніторинг якості професійної підготовки фахівців швейної галузі: контекст, освітній потенціал ВНЗ, результати. Встановлена різна глибина критеріальних індикаторів професійної підготовки фахівців швейної галузі, що може сягати мета, мезо, мікро рівнів. Розроблена спеціальна кваліметрична шкала від 0 до 2 для кількісного оцінювання індикаторів якості професійної підготовки фахівців.

Алгоритм проведення моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ базується на основі поліфункціональної моделі, що реалізується на принципі «вхід–вихід». Він містить вхідний, основний і заключний блоки, кожен з яких забезпечує реалізації відповідних підсистеми моніторингу: зовнішньої контекстної інформації; освітнього потенціалу ВНЗ; результатів професійної підготовки майбутніх інженерів швейної галузі. Цикл моніторингу вважається завершеним, якщо досягнутий бажаний рівень якості професійної підготовки фахівців швейної галузі, в іншому випадку – розробляються рекомендації для здійснення коригувальних дій умов і процесу професійної підготовки на інституційному рівні.

Пропонується запроваджувати інноваційні організаційні структури у ВНЗ, що будуть виконувати функції збору та обробки інформації, організуючим ядром має стати спеціальна моніторингова служба (відділ).

З метою автоматизація різноманітних процедур збору моніторингової інформації та розрахунку оцінки якості професійної підготовки інженерів швейної галузі, що значно знижує трудомісткість цих процедур та переорієнтовує весь процес управління якістю у ВНЗ на новий технологічний рівень, розроблений алгоритм та спеціальне програмне забезпечення «Розрахунок якості».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Законодавчі та нормативно-правові документи

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] : рішення колегії МОН України від 21.03.2008 р. № 3/1-4. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/doc/?code=vr1_4290-08 (дата звернення: 1.02.2015).
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс] : постанова КМУ (№ 896) : [прийнято КМУ 3.11.1993 р.]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 4.06.2014).
3. Державний класифікатор України : класифікатор видів екон. діяльності ДК 009-96 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.document.ua/docs/tdoc3424.php> (дата звернення 1.02.2015).
4. Державний класифікатор України : класифікатор професій ДК 003-95 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/.../FIN8153.htm (дата звернення: 28.04.2014).
5. Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ (№ 1095) : [прийнято КМУ 25.08.2004 р.]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF> (дата звернення: 1.02.2015).
6. Деякі питання ліцензування на виконання постанови КМУ України від 5.04.2014 р. № 233 [Електронний ресурс] : лист МОН України від 17.10.2014 р. № 1/9-542. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2985> (дата звернення: 4.06.2014).
7. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава [Електронний ресурс] : програма екон. реформ на 2010–2014 роки / Комітет з екон. реформ при президенті України, 2.06.2010 р. – Режим доступу: http://www.search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/MUS14838.html. (дата звернення: 2.02.2015 р.).
8. Концепція забезпечення якості вищої освіти України (за результатами проекту Tempus «TRUST» «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України») //

Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : навч. посібник / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової [та ін.]. – Л. : Манускрипт, 2014. – С. 540–570.

9. Концепція модернізації (вдосконалення) системи акредитації вищих навчальних закладів, напрямів і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах в Україні : проект (2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.nau.edu.ua/documents/docs/koncersia.htm>. (дата звернення: 8.12.2013).

10. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-ua.org.ua...ukrajini-na-period-2015-2025...> (дата звернення: 27.12.2014).

11. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.poippo.pl.ua/file/base/conception.doc> (дата звернення: 1.09.2014).

12. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (за структурою КМУ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iitzo.gov.ua/.../130320-ENQAS_Ukraine_za_st. (дата звернення: 21.02.2014).

13. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти [Електронний ресурс] : рішення : прийнято колегією МОН України від 2.04.2009 р. № 4/1-4. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/.../collegium_vyscha_osvita (дата звернення: 17.01.2013).

14. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець [та ін.]. – К., 2013. – 127 с.

15. Національний класифікатор України : класифікатор професій ДК 003:2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dtk.com.ua/documents/dovidnyk/kl-prof> (дата звернення: 28.04.2014).

16. Національний класифікатор України : класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrliga.com/docs/КР-2010_zp.htm (дата звернення: 28.04.2014).

17. Національний класифікатор України : класифікація видів екон. діяльності ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dk003.com/> (дата звернення: 28.04.2014).

18. Освітньо-кваліфікаційна характеристика за напрямом 0918 «Легка промисловість» спеціальності «Швейні виробы» : проект / Г. В. Красильникова, О. В. Пащенко, О. О. Арцева. – К. : ІЗМН, 1999. – 12 с.

19. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. Галузевий стандарт вищої освіти України. Галузь знань 0516 «Текстильна та легка промисловість». Спеціальність 8.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» / А. Л. Славінська, О. М. Домбровська, Г. В. Красильникова, С. М. Березненко, Л. Б. Білоцька. – К. : КНУТД, 2012. – 23 с.

20. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста. Галузевий стандарт вищої освіти України. Галузь знань 0516 «Текстильна та легка промисловість». Спеціальність 7.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» / А. Л. Славінська, О. М. Домбровська, Г. В. Красильникова, С. М. Березненко, Л. Б. Білоцька. – К.: КНУТД, 2012. – 20 с.

21. Освітньо-професійна програма магістра. Галузевий стандарт вищої освіти України. Галузь знань 0516 «Текстильна та легка промисловість». Спеціальність 8.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» / А. Л. Славінська, О. М. Домбровська, Г. В. Красильникова, С. М. Березненко, Л. Б. Білоцька. – К.: КНУТД, 2012. – 39 с.

22. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи» напряму підготовки специфічних категорій підготовки : проект / В. Л. Петренко, Г. В. Красильникова. – К.: МО України, 1998. – 9 с.

23. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.0918501 «Швейне виробництво» : проект. – К.: МО України, 1996. – 19 с.

24. Освітньо-професійна програма спеціаліста. Галузевий стандарт вищої освіти України. Галузь знань 0516 «Текстильна та легка промисловість». Спеціальність 7.05160202 «Конструювання та технологія швейних виробів» / А. Л. Славінська, О. М. Домбровська, Г. В. Красильникова, С. М. Березненко, Л. Б. Білоцька. – К.: КНУТД, 2012. – 42 с.

25. Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: постанова КМУ (№ 325) [Електронний ресурс] : [прийнято КМУ 18.05.1994 р.]. – Режим доступу: http://www.search.ligazakon.ua/1_doc2.../KP940325.html. (дата звернення: 8.12.2013).

26. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями : постанова КМУ (№ 507) [Електронний ресурс] : [прийнято КМУ 24.05.1997 р.]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-п> (дата звернення: 20.07.2013).

27. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс] : постанова КМУ (№ 1719) : [прийнято КМУ 13.12.2006 р.]. – Режим доступу: <http://www.kodeksy.com.ua.../КМУ.../Постанова/1719.../13.12.2006.htm> (дата звернення: 20.07.2013).

28. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста [Електронний ресурс] : постанова КМУ (№ 839) : [прийнято КМУ 20.06.2007 р.]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-п> (дата звернення: 20.07.2013).

29. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра [Електронний ресурс] : постанова КМУ (№ 787) : [прийнято КМУ 27.08.2010 р.]. – Режим доступу: [http://www. kodeksy.com.ua...КМУ... Постанова/787...п-27.08.2010.htm](http://www.kodeksy.com.ua...КМУ...Постанова/787...п-27.08.2010.htm) (дата звернення: 20.07.2013).
30. Питання державної реєстрації вищих навчальних закладів : постанова КМУ № 329 (329-2006-п) : [прийнято КМУ 15.03.2006 р.] // Офіційний вісник України. – 2006. – № 1. – Ст. 754.
31. План запровадження в Україні збалансованої моделі зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів у 2008–2009 рр. [Електронний ресурс] : проєкт. – Режим доступу: http://www.vintest.org.ua/data/nd_Model_ZNO.pdf. (дата звернення: 18.08.2013).
32. План заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України та Мінсоцполітики України від 20.04.2012 р. № 488/225. – Режим доступу: <http://www.zakon. nau.ua>doc/?uid=1038.3707.0> (дата звернення: 8.08.2013).
33. Положення про акредитацію ВНЗ : затв. наказом МО України від 30.06.1992 р. № 53 // 36. законодав. та норматив. актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 302–306.
34. Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 14.01.2002 р. № 16. – Режим доступу: [http://www.search.ligazakon. ua/1_doc2.nsf/ link1/REG6369.html](http://www.search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/ link1/REG6369.html) (дата звернення: 10.02.2014).
35. Положення про кваліфікації вищої освіти [Електронний ресурс] : проєкт. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua>img/zstored/files/проєкт...17_07_2013.doc. (дата звернення: 17.07.2013).
36. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : наказ МОН України від 2.06.1993 р. № 161 / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського // Вища освіта в Україні : нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2003. – С. 413–432.
37. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського // Вища освіта в Україні : нормативно-правове регулювання. – К. : Форум, 2003. – С. 153–160.
38. Положення про Український центр оцінювання якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 31.12.2005 р. № 1312. – Режим доступу: <http://www.apx.org.ua>teaching/8486...pro-ukrayinskiy-centr...> (дата звернення: 17.07.2013).
39. Пояснювальна записка до проєкту «Державний стандарт вищої освіти. Вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://>

www.chemistry. chnu.edu.ua/res//chemistry/Metod_Rada/Derzh_Standart_Bakalavr.pdf (дата звернення: 23.06.2014).

40. Про акредитацію ВНЗ [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 1.06.1992 р. № 303. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 23.06.2014).

41. Про введення в дію Дорожньої карти розвитку української освіти [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 28.02.2014 р. № 174. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/.../> 1779 (дата звернення: 30.03.2014).

42. Про внесення змін до деяких постанов КМУ : постанова КМУ (№ 801) : [прийнято КМУ 15.08.2012] [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/801-2012-%D0%BF> (дата звернення: 1.09.2014).

43. Про внесення змін до наказу МОН України від 24.12.2003 р. № 847 (ліцензійні умови у новій редакції) [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України від 29.11.2011 р. № 1377. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1448-11> (дата звернення: 1.09.2014).

44. Про внесення змін до Положення про акредитацію ВНЗ і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 27.05.2014 р. № 507. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/507-2014-%D0%BF> (дата звернення: 4.01.2014).

45. Про внесення змін до Положення про акредитацію ВНЗ і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах та Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 16.09.2013 р. № 692. – Режим доступу: http://www.tntu.edu.ua/nv/files/_postanova_n692.pdf (дата звернення 1.09.2014).

46. Про внесення змін до постанов КМУ від 9.08.2001 р. № 978 і від 8.08.2007 р. № 1019 [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 31.10.2011 р. № 1124. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1124-2011-%D0%BF> (дата звернення: 1.09.2014).

47. Про внесення змін і доповнень до Закону УРСР «Про освіту» : постанова Верх. Ради України від 23.03.1996 р. № 100а/96-ВР. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

48. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 30.12.2005 р. № 774. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/.../mon_774.doc (дата звернення: 1.09.2014).

49. Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України від 13.06.2012 р. № 689. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12> (дата звернення: 8.12.2013).

50. Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та ВНЗ [Електронний ресурс] : проект МОН України, 2014. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored...вимоги до акредитації...docx> (дата звернення 29.10.2014).

51. Про затвердження комплексного плану заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року [Електронний ресурс] : розпорядження КМУ від 16.10.2008 р. № 1352-р. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1352-2008-p> (дата звернення: 16.08.2013).

52. Про затвердження критеріїв акредитації спеціальностей ВНЗ [Електронний ресурс] : рішення ДАК України від 15.03.2004 р. № 292ДАК. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/fpart76/idx76322.htm> (дата звернення: 1.09.2014).

53. Про затвердження критеріїв, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності з надання освітніх послуг у системі вищої освіти та визначається періодичність здійснення заходів державного нагляду (контролю) [Електронний ресурс] : постановою КМУ від 2.03.2010 р. № 238. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/238-2010-%D0%BF> (дата звернення: 8.12.2013).

54. Про затвердження ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти [Електронний ресурс] : проект наказу МОН України (2014). – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1398678346/> (дата звернення: 1.09.2014).

55. Про затвердження Ліцензійних умов надання освітніх послуг, Порядку здійснення контролю за дотриманням ліцензійних умов надання освітніх послуг, Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи та Типового положення про регіональну експертну раду з питань ліцензування та атестації навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 24.12.2003 р. № 847, за реєстр. у Мін'юсті України 19.01.2004 р. за № 75/8674, у ред. наказу МОНмолодьспорту України від 29.11.2011 р. № 1377, зареєстр. в Мін'юсті України 15.12.2011 р. за № 1448/20186. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0075-04> (дата звернення: 8.12.2013).

56. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постановою КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 16.08.2013).

57. Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в 2013 р. [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України від 22.10.2012 р. № 1130. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/z1885-12> (дата звернення: 16.08.2013).

58. Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 20.06.2013 р. № 809. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36621/ (дата звернення: 8.06.2014).

59. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 р. [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 13.07.2007 р. № 612. – Режим доступу: <http://www.elib.crimea.edu/zakon/min612.pdf> (дата звернення: 19.08.2013).

60. Про затвердження Плану заходів МОН з виконання Національного плану дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Електронний ресурс] : наказ МОНУ від 29.03.2013 р. № 390. – Режим доступу: <http://www.document.ua...zatverdzhennja-planu-zahodiv...i-nauki...> (дата звернення: 12.01.2015).

61. Про затвердження плану заходів щодо розроблення, впровадження і функціонування систем управління якістю, екологічного управління та інших систем управління [Електронний ресурс] : розпорядження КМУ від 19.06.2013 р. № 492-р. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/492-2013-%D1%80> (дата звернення: 1.09.2014).

62. Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у ВНЗ та вищих професійних училищах [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 9.08.2001 р. № 978 (із змінами, внесеними згідно з постановами КМУ від 31.10.2011 р. № 1124, від 15.08.2012 р. № 801, від 18.09.2013 р. № 692). – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF%paran18#n18> (дата звернення: 8.12.2013).

63. Про затвердження Положення про громадське спостереження за проведенням зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України від 25.11.2011 р. № 1354. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1481-11> (дата звернення: 8.12.2013).

64. Про затвердження Положення про громадський контроль за проведенням в Україні зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів і зарахуванням до ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 1.04.2008 р. № 284. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0321-08> (дата звернення: 8.12.2013).

65. Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 14.01.2002 р. № 16. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0081-02> (дата звернення: 1.09.2014).

66. Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності ВНЗ : наказ МОНмолодьспорту України від 20.12.2011 р. № 1475 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 6. – С. 91–93.

67. Про затвердження Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів «Медицина» і «Фармація» [Електронний ресурс] : наказ МОЗ України від 14.08.1998 р. № 251. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0563-98> (дата звернення 1.09.2014).

68. Про затвердження Порядку державного інспектування навчальних закладів [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 3.05.2012 р. № 353. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/legislation/other/29277/> (дата звернення: 8.12.2013).

69. Про затвердження Порядку здійснення державного контролю за діяльністю навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 25.01.2008 р. № 34. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0077-08> (дата звернення: 8.12.2013).

70. Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 14.12.2011 р. № 1283. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-p> (дата звернення: 8.08.2013).

71. Про затвердження програм державного інспектування ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ Державної інспекції навчальних закладів України від 4.07.2012 р. № 28-а. – Режим доступу: http://www.dinz.gov.ua/.../2012/06.../nakaz_vnz_program (дата звернення: 8.06.2014).

72. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 23.01.2004 р. № 49. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3127/ (дата звернення: 1.09.2014).

73. Про затвердження Типового положення про підрозділ ВНЗ щодо сприяння працевлаштуванню студентів і випускників [Електронний ресурс] : наказ МОНмолодьспорту України від 27.04.2011 р. № 404. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0596-11> (дата звернення: 1.09.2014).

74. Про затвердження уніфікованих форм актів [Електронний ресурс] : Наказ МОН України від 20.05.2013 р. № 560. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1037-13> (дата звернення: 1.09.2014).

75. Про затвердження форми акта про проведення перевірки навчального закладу [Електронний ресурс] : наказ Держінспекції навчальних закладів України від 7.05.2012 р. № 17-а. – Режим доступу: <http://www.document.ua/pro-zatverdzhennja-formi-akta-pr> (дата звернення: 16.08.2013).

76. Про затвердження форми державного статистичного спостереження № 2-3нк (один раз на рік) «Звіт вищого навчального закладу на початок 20__ / __ навчального року» [Електронний ресурс] : наказ Держкомстату України від 14.07.2010 р. № 276. – Режим доступу: <http://www.document.ua/pro-zatverdzhennja-formi-derzhavnogo-statistichnogo-spostere-doc30852.html> (дата звернення: 4.06.2014).

77. Про затвердження форми державного статистичного спостереження з питань діяльності ВНЗ та Інструкції щодо її заповнення [Електронний ресурс] : наказ Держкомстату України від 17.08.2004 р. № 483. – Режим доступу: <http://www.zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1058-04> (дата звернення: 4.06.2014).

78. Про координацію заходів щодо здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 17.06.2013 р. № 770. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1348-13> (дата звернення: 8.12.2013).

79. Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 8.08.2007 р. № 1019. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1019-2007-p> (дата звернення: 1.09.2013).

80. Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти : постанова КМУ від 12.02.1996 р. № 200 // 36. постанов Уряду України. – 1996. – № 7. – С. 55–70.

81. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 31.12.2005 р. № 1312. – Режим доступу: http://www.crimea-test.org.ua/.../pro_nevidkladni_zahodi.d (дата звернення: 8.08.2013).

82. Про оприлюднення результатів зовнішнього незалежного оцінювання [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 28.03.2008 р. № 267. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0322-08> (дата звернення: 8.08.2013).

83. Про організаційні заходи щодо інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 3.11.2006 р. № 746. – Режим доступу: <http://www.loippo.lg.ua/zakonodavstvo.htm> (дата звернення: 19.08.2013).

84. Про підвищення рівня працевлаштування випускників ВНЗ [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 27.08.2010 р. № 1726-р. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1726-2010-%D1%80> (дата звернення: 1.09.2014).

85. Про поліпшення роботи Державного реєстру ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 12.02.2010 р. № 107. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/files/normative/newstmp/2010_1/13_02/ nakaz_mon_107.pdf.images...osvita/Evrointehraciya/mon... (дата звернення: 1.09.2014).

86. Про проведення експертизи навчальних планів ВНЗ [Електронний ресурс] : лист МОН України від 5.12.2008 р. № 1107. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua>»Законодавство»Вища освіта (дата звернення: 8.05.2013).

87. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 23.01.04 р. № 48. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images...osvita/Evointehraciya/mon...> (дата звернення: 1.09.2014).

88. Про розроблення державних стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 7.08.1998 р. № 1247. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF> (дата звернення: 8.05.2013).

89. Про створення Єдиної державної електронної бази з питань освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 13.07.2011 р. № 752. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/752-2011-p> (дата звернення: 4.06.2014).

90. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки : розпорядження КМУ від 12.07.2006 р. № 396-р. // Урядовий кур'єр. – 2006. – № 142. – С. 12–14.

91. Про удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 29.10.2007 р. № 948. – Режим доступу: <http://www.academy.ks.ua/zno/doc/6.pdf> (дата звернення: 8.12.2013).

92. Програма комплексної перевірки діяльності ВНЗ [Електронний ресурс] : наказ Держінспекції навчальних закладів України від 04.07.2012 р. № 28-а. – Режим доступу: <http://uad.exdat.com/docs/index-611466.html> (дата звернення: 1.09.2014).

93. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні [Електронний ресурс] : розпорядження КМУ від 15.05.2013 р. № 386-р. – Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua/siaz/.../12116.1.083.pdf> (дата звернення: 19.11.2014).

94. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 [Електронний ресурс] : проект робочої групи під керівництвом МОН України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf (дата звернення: 29.11.2014).

95. Стратегія розвитку національної системи кваліфікацій на період до 2020 р. [Електронний ресурс] : проект МОН України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/.../strategiy.doc> (дата звернення: 28.04.2014).

96. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти :

проект (2009) [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/education/.../strateg.d> (дата звернення: 5.02.2014).

97. Україна. Закони. Про вищу освіту : закон України від 17.01.2002 р. № 2984–III // Вища освіта в Україні : нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Формум, 2003. – С. 175–231.

98. Україна. Закони. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: <http://www.vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 12.08.2014).

99. Україна. Закони. Про освіту [Електронний ресурс] : закон : [прийнято Верх. Радою України від 4.06.1991 р. № 1144-XII] // Відом. Верх. Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 452. – Режим доступу: http://nung.edu.ua/files/attachments/pro_osvitu.pdf (дата ображення: 25.04.2014).

100. Україна. Закони. Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності [Електронний ресурс] : закон України // Відом. Верх. Ради України. – 2007. – № 29. – Ст. 389. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/877-16> (дата звернення: 8.12.2013).

101. Україна. Закони. Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів : закон України від 20.11.2012 р. № 5499-17 // Відом. Верх. Ради України. – 2014. – № 1. – Ст. 6.

102. Україна. Конституція (1996). Конституція України : офіц. текст. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.

103. Україна. Президент. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : указ президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення: 17.01.2013).

104. Україна. Президент. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : указ президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення: 20.07.2013).

105. Україна. Президент. Питання оптимізації системи центральних органів виконавчої влади [Електронний ресурс] : указ президента України від 6.04.2011 р. № 370/2011. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/370/2011> (дата звернення: 8.08.2013).

106. Україна. Президент. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2012 році [Електронний ресурс] : щорічне послання президента України до Верх. Ради України. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/docs/posl.pdf> (дата звернення: 18.08.2013).

107. Україна. Президент. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : [Електронний ресурс] : щорічне послання президента України до Верх. Ради України. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1192/> (дата звернення: 9.02.2014).

108. Україна. Президент. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні : [Електронний ресурс] : указ Президента України від 9.10.2001 р. № 941/2001. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/941/2001> (дата звернення: 18.08.2013).

109. Україна. Президент. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] : указ Президента України від 25.09.2008 р. № 857/2008. – Режим доступу: <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/857/2008> (дата звернення: 18.08.2013).

110. Україна. Президент. Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України [Електронний ресурс] : указ президента України від 11.11.2011 р. № 438/2011 (із змінами згідно з указом президента № 240/2013 від 25.04.2013 р. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/438/2011> (дата звернення: 7.12.2013).

111. Україна. Президент. Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти [Електронний ресурс] : указ президента України від 10.10.1995 р. № 942/95. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/942/95> (дата звернення: 4.06.2014).

112. Україна. Президент. Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України : указ президента України [від 17.02.2004 р. № 199] // Офіц. вісн. України. – 2004. – № 7. – С. 13–18.

113. Україна. Президент. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] : указ президента України від 30.09.2010 р. № 926/2010. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010> (дата звернення: 4.06.2014).

114. Україна. Президент. Про Національний план дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Електронний ресурс] : указ президента України від 27.04.2011 р. № 504/2011. – Режим доступу: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?code=504/2011> (дата звернення: 1.09.2013).

115. Україна. Президент. Про Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Електронний ресурс] : указ президента України від 12.03.2012 р. № 187/2012. – Режим доступу: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?uid=1171.2486.0> (дата звернення: 1.09.2013).

116. Україна. Президент. Про Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки

«Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [Електронний ресурс] : указ президента України від 12.03.2013 р. № 128/2012. – Режим доступу: [http:// www.sed-rada.gov.ua...reform-na...nac456onalnii...programi...](http://www.sed-rada.gov.ua...reform-na...nac456onalnii...programi...) (дата звернення: 1.09.2013).

117. Україна. Президент. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] : указ президента України від 4.07.2005 р. № 1013/2005. – Режим доступу: [http:// www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005](http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005) (дата звернення: 1.09.2013).

118. Україна. Президент. Про основні напрями реформування вищої освіти України : указ президента України від 12.09.1995 р. № 832/95. – Режим доступу: [http:// www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/832/95](http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/832/95) (дата звернення: 8.12.2013).

119. Україна. Президент. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [Електронний ресурс] : указ президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html> (дата звернення: 8.01.2015).

120. Щодо запровадження моніторингу якості освітніх послуг у ВНЗ III–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс] : лист МОН України від 02.11.2009 р. № 1/9-756. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? (дата звернення: 1.02.2015).

121. Щодо затвердження Положення проведення державної атестації ВНЗ III–IV рівнів акредитації МОН у частині наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності та Методики рейтингового оцінювання наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності ВНЗ III–IV рівнів акредитації МОН [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 30.03.2010 р. № 277. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/newstmp/2010/16_06/277.doc (дата звернення: 1.09.2014).

122. Щодо змін у сфері ліцензування та акредитації [Електронний ресурс] : лист МОНмолодьспорту України від 23.10.2012 р. № 1/9-774. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/.../1_9_774.doc (дата звернення: 8.12.2013).

123. Щодо надання достовірної інформації з працевлаштування випускників ВНЗ [Електронний ресурс] : лист МОН України від 25.04.2014 р. № 1/9-225. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/tu/about-ministry/normative/> (дата звернення: 1.05.2014).

124. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] : комплекс нормат. док. для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти : додаток до листа МОН України від 31.07.2008 р. №1/9-484. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf> (дата звернення: 27.08.2014).

125. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення стандартів вищої освіти : наказ МОН України від 31.07.1998 р. № 285 : додаток 1 «Комплекс нормативних документів для розроблення стандартів вищої освіти» // Вища освіта : інформ. вісник / укл. В. Л. Петренко. – 2003. – № 10. – 82 с.

126. Щодо підготовки статистичної форми 2–3 нк «Звіт ВНЗ на початок 2012/2013 навчального року» [Електронний ресурс] : лист МОН України від 6.09.2012 р. № 1/9-633. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/30952/ (дата звернення: 4.06.2014).

127. Щодо підготовки статистичної форми 2–3 нк «Звіт ВНЗ на початок 2013/2014 навчального року» [Електронний ресурс] : лист МОН України від 25.09.2013 р. № 1/9-666. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/37155/ (дата звернення: 1.09.2014).

Літературні джерела

128. Абакумова Н. Н. Разработка модели педагогического мониторинга инноваций / Н. Н. Абакумова // Ист. и социально-образоват. мысль. – 2012. – № 3(13). – С. 71–72.

129. Абрагамсон А. А. Киевский политехнический институт императора Александра II. Краткий очерк его возникновения / А. А. Абрагамсон. – К., 1898.

130. Абуова А. Е. Мониторинг качества образования как базовый компонент в целостном педагогическом процессе [Электронный ресурс] / А. Е. Абуова // Efektivni nastroje modernich ved – 2012 : materialy VIII Mezinarodni vedecko-prakticka conference (27 dubna – 05 kvetna 2012 roku). – Praha, 2012. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pedagogica/5_109555.doc.htm (дата обращения: 3.02.2015).

131. Аванесов В. С. История возникновения тестов. Из глубины веков [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/avanesov_tests_history.pdf (дата обращения: 17.05.2014).

132. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] : курс лекций. – Режим доступа: <http://www.twigpx.com/File>406883> (дата обращения: 1.09.2014).

133. Автоматизована інформаційна система «Електронний кампус НТУУ «КПІ» (система ЕК НТУУ «КПІ») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpi.ua/ecampus> (дата звернення: 1.09.2014).

134. Агранович М. Индикаторы оценки качества образования / М. Агранович, П. Кондрашов // Дир. школы. – 2007. – № 5. – С. 5–16.

135. Азарьева В. В. Разработка моделей зрелости процессов образовательного учреждения [Электронный ресурс] / В. В. Азарьева, С. А. Степанов, В. В. Яценко. – Режим доступа: <http://www.asms.ru/kompet/2012/nov-dec/Azarieva14.pdf> (дата обращения: 12.04.2014).

136. Айме К. А. Мониторинг зданий и котлованов / К. А. Айме // Строительные материалы, оборудование, технологии века. – 2005. – № 11, ч. 2. – С. 37–39.
137. Аксьонова І. В. Моніторинг потреб ринку праці у випускниках ВНЗ: регіональний аспект / І. В. Аксьонова, М. С. Голубенко // Бізнес Інформ. – 2011. – № 12. – С. 55–58.
138. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М. : ИД ГУ ВШЭ. – 2005. – 152 с.
139. Александров В. В. Развивающиеся системы. В науке, технике, обществе и культуре. Ч. 1. Теория систем и системное моделирование / В. В. Александров. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2000. – 243 с.
140. Александров В. Т. Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні : монографія / В. Т. Александров. – Суми : Сум. держ. університет, 2012. – 366 с.
141. Алексеева Н. Б. Педагогические условия совершенствования мониторинга профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Алексеева Наталья Борисовна. – Чебоксары, 2005. – 212 с.
142. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
143. Анализ международного опыта стратегического управления, организации и развития университетов, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных проектов и задачи регионального развития. НОУ УЦ «Сетевая Академия ЛАНИТ» [Электронный ресурс]. – М., 2008. – Режим доступа: http://www.lib.convdocs.org/pars_docs/refs/104/103387/103387.pdf (дата обращения: 2.05.2014).
144. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования [Электронный ресурс] : ч. I / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева [и др.] ; Ин-т управления образования РАО, 2010. – Режим доступа: <http://www.iuogao.ru/2010-01-01-91/129-2010-01-01-92> (дата обращения: 21.01.2014).
145. Аналитическая справка о системах аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений государств ЕврАзЭС. Евраз. экон. сообщество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.evrases.com/print/docs/616> (дата обращения: 3.02.2014.).
146. Аналитический доклад по высшему образованию в РФ [Электронный ресурс] / под ред. М. В. Ларионовой, Т. А. Мешковой. – М., 2007. – 316 с. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/138711650578bbf8d7b32778aab09820ebf8ac12d0/tertiary%20education%20review%20in%20the%20rf.pdf> (дата обращения: 15.12.2013).

147. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / [І. І. Бабін, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін.] ; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. – К.–Х., 2011. – 96 с.
148. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, інтернету і програмування. – К. : СофтПрес, 2006. – 822 с.
149. Андреев В. И. Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности / В. И. Андреев, А. Р. Дроздикова-Зарипова // Интеграция образования. – 2008. – № 4. – С. 111–114.
150. Андрусенко С. І. Акредитація. Організація та проведення у вищих навчальних закладах України / С. І. Андрусенко, В. І. Домніч. – К. : КУЕТТ, 2003. – 33 с.
151. Анненкова І. П. Міжнародні стандарти ISO серії 9000 як основа побудови систем управління якістю освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. П. Анненкова. – Режим доступу: [http:// www.nauka.zinet.info/12/annenkova.php](http://www.nauka.zinet.info/12/annenkova.php) (дата звернення: 12.08.2014).
152. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України. – 2010. – Т. II (20). – С. 404–413.
153. Антохина Ю. А. Мониторинг реализации инновационной стратегии ВУЗа : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. экон. наук / Ю. А. Антохина. – СПб., 2006. – 26 с.
154. Арзамасов Ю. Г. Мониторинг в правотворчестве: теория и методология / Ю. Г. Арзамасов, Я. Е. Наконечный. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 160 с.
155. Астрофизики создают глобальную сеть мониторинга топологических дефектов Вселенной [Электронный ресурс] // Наука XXI в. – 2013. – Режим доступа: [http:// www.nauka21vek.ru/archives/48430](http://www.nauka21vek.ru/archives/48430) (дата обращения: 1.09.2014).
156. Афанасьева Т. В. Дескрипторная модель компетенций в оценке качества результата образования / Т. В. Афанасьева // Качество. Инновации. Образование. – 2007. – № 3. – С. 46–54.
157. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
158. Бабин Ю. В. Основные пути создания систем менеджмента качества в ВУЗе [Электронный ресурс] / Ю. В. Бабин // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 24.11.2013).
159. Бабин І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку університетської освіти в Україні в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 року. Національний Темпус-офіс в Україні

[Електронний ресурс] / І. Бабин, В. Ликова. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/.../238-strategija-ta-suchas> (дата звернення: 9.02.2014).

160. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз [Електронний ресурс] / С. Бабінець. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/ manage/monitoring/353/> (дата звернення: 8.08.2013).

161. Базавова Т. В. Моніторинг якості професійного навчання в технікумі на основі компетентного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Базавова. – М., 2007. – 244 с.

162. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богущ ; кол. авт.: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч [та ін.]. – К., 2012. – 26 с.

163. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у ВНЗ недержавної форми власності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :13.00.04 / Н. М. Байдацька ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.

164. Байназарова О. О. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посібник / О. О. Байназарова, В. В. Ракчєєва. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с.

165. Бакай Е. П. Дидактические средства мониторинга качества знаний студентов вузов: на примере дисциплины «Математика и информатика» : дис. ... канд. пед. наук / Бакай Елена Петровна. – Ростов н/Дону, 2006. – 202 с.

166. Баранов А. Н. Проблемы разработки внутривузовской политики для системы гарантии качества образования [Электронный ресурс] / А. Н. Баранов // Внедрение европ. стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессион. образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nisca.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата звернення: 10.01.2014).

167. Баріков В. Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії / В. Баріков // Вісн. Харків. нац. університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 881. – С. 31–36.

168. Барышева Т. Л. Вариативная система оценки качества обучения студентов технических специальностей в вузе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Т. Л. Барышева. – М., 2009. – 20 с.

169. Батлук В. А. Якісна підготовка фахівців з охорони праці сьогодні – запорука зниження травматизму і збереження здоров'я працівників у майбутньому / В. А. Батлук, В. В. Кошеленко, О. Л. Мірус // Вісн. Львів. держ. ун-ту безпеки життєдіяльності. – 2010. – № 4. – С. 82–88.

170. Бахрушин В. Якість вищої освіти на сучасні підходи до її вимірювання [Електронний ресурс] / В. Бахрушин, О. Горбань. – Ре-

жим доступу: <http://www.slideshare.net/VladimirBakhrushin/1-2013-16785106> (дата звернення: 10.08.2014).

171. Бахтенко Е. Ю. Мониторинг практик как средство диагностики качества профессиональной подготовки студента ВУЗа [Электронный ресурс] / Е. Ю. Бахтенко // Внедрение европ. стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессион. образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&d=203 (дата обращения: 26.01.2014).

172. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

173. Белкин А. С. Педагогический мониторинг : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин // Основы возрастной педагогики. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

174. Белова Е. К. Методические рекомендации по организации разработки учебно-методических комплексов по специальностям и дисциплинам / Е. К. Белова, В. И. Лобунец. – М., 1984. – 30 с.

175. Белоцерковский А. В. К вопросу о рейтингах и рангах / А. В. Белоцерковский // Высш. образование в России. – 2014. – № 1. – С. 3–10.

176. Белякова Е. А. Системный подход к разработке системы мониторинга и оценки качества образования вуза [Электронный ресурс] / Е. А. Белякова, Е. Р. Хорошева. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/2/259.pdf> (дата обращения: 27.12.2013).

177. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основы образовательной технологии / М. Е Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Педагог. поиск, 2003. – 256 с.

178. Беспалова В. В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук / Беспалова Валерия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 235 с.

179. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–38.

180. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

181. Бестужев-Лада И. В. Экспертный сценарно-прогностический мониторинг: принципы организации / И. В. Бестужев-Лада // Социолог. исследования. – 1993. – № 8. – С. 100–104.

182. Бесчастный В. М. Створення нової нормативно-правової бази державного управління вищою освітою [Електронний ресурс] / В. М. Бесчастний // Держуправління: удосконалення та розвиток. – 2009. – № 1. – Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=4> (дата звернення: 1.09.2013).

183. Белікова В. В. Комплексна структура контрольної діяльності майбутнього інженера-педагога [Електронний ресурс] / В. М. Бесчастний. – Режим доступу: <http://www.library.uipa.edu.ua/.../Педагогічні%20техноло...> (дата звернення: 1.09.2013).
184. Бесов Л. М. Хімічна інженерна освіта: історія розвитку / Л. М. Бесов, Т. В. Мельник // Вісн. НТУ «ХПІ» : зб. наук. праць. – Х. : НТУ «ХПІ». – 2009. – № 48. – С 3–9.
185. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : монографія / В. Ю. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук. – К. : Пед. думка, 2008. – 127 с.
186. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у США / Н. М. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 2(6). – С. 105–115.
187. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя ; АПН України. – К., 2009. – 376 с.
188. Білан Л. Л. Становлення та розвиток вищої аграрної освіти України (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. Л. Білан. – Житомир, 2007. – Режим доступу: <http://www.libs.com.ua/a-pedagogika/33485-1-stanovlennya-rozvitok-vischoi-agrarnoi-osviti-ukraini-hih-pochatok-stolittya.php> (дата звернення: 16.02.2014).
189. Біліченко С. П. Оцінка ефективності надання якісних освітніх послуг: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С. П. Біліченко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20.../2_87167.doc.htm (дата звернення: 16.02.2014).
190. Білодід І. К. Словник української мови. В 11 т. [Електронний ресурс] / І. К. Білодід, А. А. Бурячок [та ін.]. – Режим доступу: <http://www.toloka.hurtom.com>viewtopic.php?t=42380> (дата звернення: 16.08.2014).
191. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
192. Блистів О. М. Моніторинг як інструмент управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. М. Блистів // Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management». – 2014. – № 1 (14). – Режим доступу: <http://www.tme.umo.edu.ua/docs/14/7.pdf> (дата звернення: 13.11.2014).
193. Бокова Т. Н. Ретроспективный анализ системы образования в США (XVII–XIX вв.) [Электронный ресурс] / Т. Н. Бокова // Изв. Волгоград. гос. пед. университета. – 2011. – Режим доступа: izvestia.vspu.ru/files/publics/60/143-146.pdf (дата обращения: 10.03.2014).
194. Болдачев А. Темпоральность. Доклад, прочитанный на Российском междисциплинарном семинаре по темпорологии [Электрон-

- ний ресурс] / А. Болдачев. – М. : МГУ, 2009. – Режим доступа: <http://www.philosophystorm.org/boldachev/1343> (дата обращения: 8.08.2014).
195. Болонский процесс и качество образования. Ч. 3. Опыт вузов. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2005. – 122 с.
196. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / авт.-сост.: В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова [и др.] ; под науч. ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. – М., 2009. – 148 с.
197. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2006. – 211 с.
198. Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1975. – Т. 16. – 616 с.
199. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2009. – 816 с. – Режим доступа: <http://www.persev.ru/kontent-analiz> (дата обращения: 16.08.2014).
200. Бондарчук Ю. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу / Ю. Бондарчук, Г. Чуйко, Н. Чуйко // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 35–41.
201. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
202. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
203. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. В 2 ч. Ч. I. Теоретические аспекты : учеб. пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток, 2004. – 150 с.
204. Боровкова Т.И. Мониторинг развития системы образования. В 2 ч. Ч. II. Практические аспекты : учеб. пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток, 2004. – 134 с.
205. Бруева В. Адаптація вищого навчального закладу в умовах впровадження системи управління якістю відповідно до стандарту ДСТУ ISO серії 9001: 2009 (на прикладі Української інженерно-педагогічної академії) / В. Бруева // Вимірювальна техніка та метрологія. – 2013. – № 74. – С. 163–168.
206. Бугров В. А. Забезпечення якості вищої освіти України залежить від ефективності впровадження компетентнісного підходу / В. А. Бугров, А. П. Гожик // Вища освіта України. – 2010. – С. 257–265.
207. Булах І. Є. Методика співставлення процесних та результативних показників якості діяльності ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Є. Булах, В. Є. Чешук, Л. С. Юрченко. – Режим доступу: <http://www.nauka.zinet.info/21/bulah.php> (дата звернення: 1.09.2014).

208. Булах І. Є. Моніторинг якості освіти [Електронний ресурс] / І. Булах. – Режим доступу: http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_328_ua_meqfv.doc. (дата звернення: 8.08.2013).
209. Булах І. Є. Нормативно-методичні положення по розробці засобів діагностики якості вищої освіти випускника ВНЗ / І. Є. Булах, В. Л. Петренко. – К. : ІЗМН МОНУ, 1998. – 15 с.
210. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... д-ра пед. наук / І. Є. Булах. – К., 1995. – 50 с.
211. Бутова В. Індикатори якості освіти: світові тенденції та фінський досвід / В. Бутова // Порівняльно-педагогічні студії – 2010 : матеріали наук.-практ. семінару / за заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун. – К. : Інформаційні системи, 2010. – С. 18–16.
212. Вайндорф-Сысоева М. Е. Модель мониторинга системы непрерывного образования с использованием виртуальной образовательной среды / М. Е. Вайндорф-Сысоева, С. С. Хапаева // Образовательный компьютеринг. – 2012. – № 1. – С. 13–17.
213. Ванисова И. В. Региональная система мониторинга качества образования в республике Мордовия / И. В. Ванисова // Интеграция образования. – 2010. – № 2. – С. 19–24.
214. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении / Е. И. Варченко // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 471–474.
215. Васильев Ю. С. Экономика и организация управления ВУЗом : учебник / Ю. С. Васильев, В. В. Глухов, М. П. Федоров ; под ред. В. В. Глухова. – СПб. : Лань, 2001. – 544 с.
216. Васильев А. Вебометричні рейтинги як складова інструментарію ефективного менеджменту ВНЗ / А. Васильев, Д. Фільченко // Вища школа. – 2013. – № 2. – С. 37–44.
217. Васильев А. Побудова інноваційної системи управління університетом: інтегрована інформаційна система / А. Васильев, В. Любчак, В. Хоменко // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 40–45.
218. Васильев А. В. Інформаційно-аналітична підтримка діяльності університету: інтегрована інформаційна система : монографія / А. В. Васильев, В. В. Хоменко, В. О. Любчик [та ін.]. – Суми, 2013. – 126 с.
219. Введение в математическое моделирование : учеб. пособие / под ред. В. П. Трусова. – М. : Логос, 2005.
220. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

221. Вербець В. В. Моніторинг навчального процесу : навч.-метод. посібник. – Рівне : РДГУ, 2008. – 45 с.
222. Вербицкая Н. Мониторинг и саморазвитие школьного управления [Электронный ресурс] / Н. Вербицкая, В. Назаров. – Режим доступа: http://www.ecsocman.hse.ru/.../Monitoring_i_samorazvitie_shkolnogo_upravleniya_ (дата обращения: 20.06.2014).
223. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
224. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 236 с.
225. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.
226. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) [Электронный ресурс] / А. Вербицкий // Проблемы социально-экон. развития Сибири. – 2011. – № 4 (6). – С. 67–73. – Режим доступа: http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf (дата обращения: 17.05.2014).
227. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору [Електронний ресурс] / С. Вербицька. – Режим доступу: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_studii/2010/2010_2_9.pdf (дата звернення: 21.02.2014).
228. Верхогляд О. Аналіз діяльності акредитаційних агенцій США / О. Верхогляд, О. Романовська, О. Романовський // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 72–84.
229. Вешнева И. В. Построение совершенной системы менеджмента качества в ВУЗе и его подразделениях : учеб.-метод. пособие / И. В. Вешнева. – Саратов : Наука, 2009. – 126 с.
230. Вилмс Дж.Д. Мониторинг деятельности школы. Руководство для преподавателей / Дж. Д. Вилмс. – Лондон : Фалмер-Пресс, 1992. – 197 с.
231. Вища інженерна освіта потребує реформ [Електронний ресурс] // Волинь нова. – 2013. – № 127. – Режим доступу: <http://www.teset.sumdu.edu.ua/en/12/415-tempus-2013-lutsk.html> (дата звернення: 19.08.2014).
232. Вища школа УРСР за 50 років Радянської влади: у двох частинах. Ч. 1. /1917-1945/. – К. : Вид-во Київ. університету, 1967. – 396 с.
233. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі : практич. посібник / за заг. ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової [та ін.]. – Л. : Компанія Манускрипт, 2014. – 168 с.

234. Відділ моніторингу навчальної діяльності Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tdmu.edu.ua/ukr/general/> (дата звернення: 1.09.2014).

235. Віткін Л. Еволюція систем управління якістю ВНЗ / Л. Віткін, З. Борисенко, О. Глухова, К. Карандєєва // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2012. – № 3. – С. 40–45.

236. Власенко Н. Ф. Участие студентов в системе гарантии качества высшего образования / Н. Ф. Власенко // Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – № 2 (117). – С. 62–66.

237. Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов : рук. для участников конкурса 2003 г. – М. : Минобразования РФ, 2003. – 27 с.

238. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти / Л. Волинець // Порівнял.-пед. студії. – 2013. – № 1. – С. 69–75.

239. Ворожейкина О. Л. Системы обеспечения качества высшего образования в европейских странах (на примере Великобритании, Германии, Франции и Швейцарии) / О. Л. Ворожейкина, Е. Б. Покладок, Л. Н. Тарасюк. – М., 2013. – 218 с.

240. Воронов А. Г. Гуманітарні аспекти сучасної інженерної освіти [Електронний ресурс] / А. Г. Воронов, Л. Г. Сергієнко, О. В. Сименко. – Режим доступу: <http://www.ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/1962> (дата звернення: 19.08.2014).

241. Впровадження системи управління якістю освіти у ВНЗ Одеського регіону на базі міжнародного стандарту ISO 9001:2000 [Електронний ресурс] : рішення Ради ректорів від 29.10.2010 р. – Режим доступу: <http://www.rectors.odessa.ua/ua/page/rishennja-po-p-1-zasidannja-radi-rek-toriv-vid-29102010r/> (дата звернення: 1.09.2014).

242. Входящая национальная система высшего образования в европейский простор высшего образования та наукового дослідження : аналіт. звіт / Міжнар. благодійний Фонд «Міжнародний Фонд дослідження освітньої політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.

243. Высшая школа / под ред. Е. И. Войленко // Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. В 2 ч. – М. : Высш. школа, 1978. – Ч. 1. – 400 с.

244. Высшая школа: основные постановления, приказы и инструкции / ред. Л. И. Карпов, В. А. Северцев. – М. : Сов. наука, 1957. – 656 с.

245. Галаган А. И. Сравнительная характеристика систем управления высшим образованием в России и некоторых зарубежных странах / А. И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 6. – С. 203–225.

246. Гальмукова И. А. Педагогический мониторинг в контексте педагогики и дидактики [Электронный ресурс] / И. А. Гальмукова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3 – С. 84–85. – Режим доступа: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=5888 (дата обращения: 3.07.2014).
247. Гальмукова И. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества образования : дис. ... канд. пед. наук / Гальмукова Ирина Аркадьевна. – Смоленск, 2005. – 183 с.
248. Гильманова Г. В. Мониторинг эффективности изучения учебного предмета в профессиональном лицее : дис. ... канд. пед. наук / Гильманова Галина Викторовна. – М., 2004. – 234 с.
249. Гладкова О. Д. Мониторинг качества профессиональной языковой подготовки будущих специалистов в условиях информационной методической среды кафедры : дис. ... канд. пед. наук / Гладкова Ольга Дмитриевна. – Тула, 2010. – 196 с.
250. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2009. – 192 с.
251. Глуханюк Н. С. Психологический мониторинг профессионального становления специалиста / Н. С. Глуханюк // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1998. – С. 167–188.
252. Голець М. Українська термінологія моніторингу в галузі освіти / М. Голець // Проблеми української термінології : зб. наук. праць / відп. ред. Л. Полнога. – Л. : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2010. – 202 с.
253. Голубенко М. Моніторинг у ЗНЗ / М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
254. Голубенко О. Л. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Л. Голубенко, Т. Ю. Морозова // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 44–56.
255. Гончаренко М. Ф. Акредитація від А до Я. Глосарій з акредитації : навч.-метод. посібник / М. Ф. Гончаренко, С. А. Свіжевська. – Д. : ДВНЗ «Національний гірничий університет», 2011. – 289 с.
256. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 4–5.
257. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
258. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти / С. У. Гончаренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / ред. кол. І. А. Зязюн та ін. – К.–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 22–26.

259. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
260. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
261. Гончарова Е. В. Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских стандартов [Электронный ресурс] / Е. В. Гончарова // Внедрение европ. стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 24.11.2013).
262. Гончарова С. В. Технология мониторинга качества подготовки учителя : дис. ... канд. пед. наук / Гончарова Светлана Владимировна. – Белгород, 2005. – 196 с.
263. Горб В. Г. Методология педагогического мониторинга в ВУЗе / В. Г. Горб // Высшая школа. – 2005. – № 3. – С. 25–30.
264. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в ВУЗе: методология, теория, технологии / В. Г. Горб. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 387 с.
265. Горбашко Е. А. Гарантии качества высшего образования в условиях международной интеграции : учеб. пособие / Е. А. Горбашко, Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – 91с.
266. Горчук К. В. Організація моніторингу професійних знань учнів за допомогою сучасних інформаційних технологій [Електронний ресурс] / К. В. Горчук. – Режим доступу: <http://www.bibl.com.ua/informatika/18892/index.html> (дата звернення: 21.08.2013).
267. Горюнов И. В. Интеграция стратегического управления и методологии менеджмента качества в ВУЗе / И. В. Горюнов, С. Н. Дьяков // Методы обучения и организация учебных процессов в ВУЗе : сб. материалов III Всерос. науч.-метод. конференции. – Рязань : Рязан. гос. радиотехн. университет, 2013. – С. 189–190.
268. ГОСТ Р ИСО 9001–2008. Системы менеджмента качества. Требования. ISO 9001:2008 Quality management systems – Requirements (IDT). – М. : Стандартиформ, 2009.
269. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс] : указ президента Республики Казахстан от 7.12.2010 г. № 1118. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniya/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovaniya_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody (дата обращения: 7.01.2014).
270. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : рас-

поряжение Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р. – Режим доступа: <http://www.depobr.gov35.ru/.../3343-gosudarstvennaya-programma-rossijskoj-feder> (дата обращения: 15.12.2013).

271. Готин С. В. Логико-структурный подход и его применение для анализа и планирования деятельности / С. В. Готин, В. П. Калоша. – М. : ООО «Вариант», 2007. – 118 с.

272. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у ВНЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. С. Гохберг. – К., 1995. – 23 с.

273. Грабовецкий Б. Є. Основи економічного прогнозування : навч. посібник [Електронний ресурс] / Б. Є. Грабовецкий. – Вінниця, 2000. – Режим доступу: <http://www.buklib.net/books/21986/> (дата звернення: 1.02.2015).

274. Грабченко А. І. Методи наукових досліджень : навч. посібник / А. І. Грабченко, В. О. Федорович, Я. М. Гаращенко. – Х., 2009. – 142 с.

275. Граничина О. А. Основы мониторинга качества педагогического образования в контексте гуманитарных технологий [Электронный ресурс] / О. А. Граничина. – Режим доступа: <http://www.Cyber-Leningu>article...osnovu...pedagogicheskogo...v...> (дата обращения: 18.07.2014).

276. Гривенная Е. Н. Сравнительный анализ международного и российского опыта управления качеством высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Е. Н. Гривенная // Вестник Воронежского института МВД России. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-mezhdunarodnogo-i-rossijskogo-opyta-upravleniya-kachestvom-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 1.03.2014).

277. Гриневич Л. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості [загальної середньої] освіти / Л. Гриневич // Освіта і управління. – 2010. – № 4, т. 13. – С. 18–25.

278. Гриневич Л. Моніторинг якості освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід : бібліограф. покажчик / Л. Гриневич, О. Андрюшина ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2011. – 91. с.

279. Гриневич Л. Стандарти навчальних досягнень як складова моніторингу якості освіти в США [Електронний ресурс] / Л. Гриневич // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 3–4. – Режим доступу: <http://www.journals.uran.ua/index.php/2306-5532/article/> (дата звернення: 5.02.2014).

280. Гриневич Л. М. Основы побудови національних систем моніторингу якості освіти / Л. М. Гриневич // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 80–89.

281. Грифолл Й. Гарантия качества. В поиске новых стратегий [Электронный ресурс] / Й. Грифолл // Аккредитация в образовании. Элект-

ронный журнал об образовании. – 2013. – Режим доступа: http://akvobr.ru/kachestvo_poisk_strategii.html (дата обращения: 5.02.2014).

282. Гриценко М.В. Якість і доступність вищої освіти (філософсько-методологічний аспект) : дис... канд. філософ. наук / Гриценко Марина Василівна. – К., 2010. – 214 с.

283. Гузаиров М. Б. Региональные системы мониторинга качества образования / М. Б. Гузаиров // Проблемы качества образования : материалы VIII всерос. науч.-метод. конференции. – Уфа–М., 1998. – С. 62–67.

284. Гузеев В. В. Системные основания интегральной образовательной технологии : дис. ... д-ра пед. наук / Гузеев Вячеслав Валерьянович. – М., 1998. – 390 с.

285. Гузій М. М. Аналіз технологій моніторингу комп'ютерних мереж [Електронний ресурс] / М. М. Гузій, О. В. Станіславава, М. В. Кадет. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/nt/2009_1/stati/13.pdf (дата звернення: 23.01.2013)

286. Гунявина Н. Л. Научно-методические основы мониторинга реализации государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (на примере педагогических специальностей) : дис. ... канд. пед. наук / Гунявина Наталья Леонидовна – М., 2000. – 237 с.

287. Гуц А.К. Математические системы социальных систем : учеб. пособие / А. К. Гуц, В. В. Коробицын, А. А. Лаптева [и др.] – Омск : Омск. гос. ун-т, 2000. – 256 с.

288. Гушулей Й. М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект / Й. М. Гушулей ; за ред. Г. В. Терещука. – Т. : ТДПУ, 2000. – 312 с.

289. Давыдов М. В. Мониторинг как средство управления качеством специалистов технических профессий в учреждениях дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Давыдов Максим Владимирович. – Уфа, 2011. – 186 с.

290. Данилаев Д. П. Трудоустройство выпускников высших технических учебных заведений: мониторинг и регулирование [Электронный ресурс] / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов, Ю. Е. Польский // Университетское управление: практика и анализ, 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1394/> (дата обращения: 4.06.2014)

291. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010 – № 1 (3), т. 2. – С. 11–20.

292. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

293. Дебич М. Еволюція вищої освіти на зламі століть та перспективи її розвитку / М. Дебич // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 107–113.

294. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / А. О. Денисенко. – Х. : Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2008. – 20 с.

295. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

296. Джанні Розан. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / Джанні Розан, Валлі Корбанезе ; Між-нар. навч. центр МОП, 2006. – 74 с.

297. Дирк Ван Дамм. Международная система обеспечения качества и признания квалификаций в высшем образовании в Европе [Электронный ресурс] / Дирк Ван Дамм, Питер Ван дер Хиден, Кэролин Кэмпбелл // Интернационализация высш. образования: управление процессом : материалы форума ОЭСР (Тронхейм, Норвегия, 3–4 нояб. 2003 г.). – Режим доступа: <http://www.window.edu.ru/library/pdf2txt/696/58696/28582> (дата обращения: 14.02.2014).

298. До проблеми оновлення стандартів вищої освіти в контексті болонських реформ / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 10–18.

299. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 1: Професії працівників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності. Розд. І – Краматорськ, 1998. – 245 с.

300. Домбровская М. А. Мониторинг качества обучения в учреждениях профессионального образования региона в условиях рыночной экономики : дис. ... канд. пед. наук / Домбровская Марина Анатольевна. – М., 2000. – 172 с.

301. Дорофеев В. Н. Использование квалиметрии для оценивания деятельности студентов в техническом вузе : учеб.-метод. пособие / В. Н. Дорофеев, С. Н. Петрушов, Л. В. Шевцов [та ін.]. – Алчевск : ДГМИ, 2002. – 108 с.

302. ДСТУ ISO 9001:2009. Система управління якістю. Вимоги (ISO9001:2008, IDT) [Електронний ресурс]. – Чинний від 2009-09-01. – Режим доступу: http://www.gerele.dp.ua/index/info_dstu_iso_9001-2009.html (дата звернення: 9.08.2014). – (Національний стандарт України).

303. ДСТУ ISO 9004:2012. Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю (ISO 9004:2009, IDT) [Електронний ресурс]. – Чинний від 2013-05-01. – Режим доступу: <http://www.dbn.at.ua/load/normativy/dstu/5-1-0-1060> (дата звернення: 2.11.2014). – (Національний стандарт України).

304. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. – Житомир, 2010. – С. 10–16.
305. Европейские стандарты и директивы Европейской Ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/structure/analysis-procuring/uok/garantiya-kachestva/evropeyskie-standarty-i-direktivny-evropeyskoj> (дата обращения: 11.01.2014).
306. Екологічна енциклопедія. У 3 т. / редкол.: А. В. Толстоухов (голов. ред.) та ін. – К., 2007. – Т. 2. – 416 с.
307. Ельбрехт О. М. Стандартизація вищої освіти як засіб удосконалення професійної підготовки фахівців / О. М. Ельбрехт // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 9. – С. 38–42.
308. Елькина О. Ю. Управление процессами ВУЗа как гарантия качества профессионального педагогического образования [Электронный ресурс] / О. Ю. Елькина, Л. Д. Костелева // Внедрение европ. стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 24.11.2013).
309. Ельницкий К. В. Русские педагоги второй половины XIX столетия / К. В. Ельницкий. – СПб. : Гутцац, 1904. – 189 с.
310. Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма / В. П. Елютин. – М. : Высш. школа, 1980. – 560 с.
311. Елютин В. П. Высшая школа страны социализма / В. П. Елютин. – М. : Соцэгиз 1959. – 436 с.
312. Енциклопедія освіти / АПН України ; відпов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
313. Ерунов В. П. Моделирование и оценка эффективности функционирования образовательного процесса в вузе / В. П. Ерунов, О. С. Бравичев // Вестник ОГУ. – 2005. – № 10, т. 1. – С. 191–197.
314. Ефентьев В. П. Теория и практика управления качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе : дис. ... д-ра пед. наук / Ефентьев Вячеслав Петрович. – Калининград, 2005. – 225 с.
315. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М., 2007. – 263 с.
316. Жигалев Б. А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Жигалев Борис Андреевич. – Шуя, 2012. – 404 с.

317. Жохова В. В. Система гарантии качества образовательных ресурсов и работы со студентами [Электронный ресурс] / В. В. Жохова // Внедрение европ. стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Г. Н. Мотовой. – М., 2011. – Режим доступа: http://www.expert-nisa.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата звернення: 24.11.2013).

318. Жужгов И. В. Мониторинг правового пространства Российской Федерации : дис. ... канд. юрид. наук / Жужгов Игорь Владимирович. – Ставрополь : РГБ, 2006. – 220 с.

319. Жужгов И. В. Мониторинг: определение, соотношение с категориями «наблюдение» и «управление» [Электронный ресурс] / И. В. Жужгов. – Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/law/07/01.pdf> (дата обращения 12.12.2010).

320. Забезпечення якості освіти: теорія та практика : монографія / за заг. ред. Н. В. Житник. – Д. : ІМА-прес, 2011. – 300 с.

321. Заводчиков Д. П. Мониторинг метапрофессиональных качеств личности ремесленника на этапе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург, 2004. – 203 с.

322. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М., 1982. – 95 с.

323. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

324. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови / О. Я. Загоруйко. – Х. : Торсинг Плюс, 2009. – 768 с.

325. Заграничная Н. А. Дидактические условия построения системы измерителей для мониторинга качества обучения в основной школе (на примере химии) : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук / Н. А. Заграничная. – Астана, 2006. – 15 с.

326. Зазуліна Л. В. Акметектонична модель моніторингу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Зазуліна. – Режим доступу: <http://www.academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/83.pdf> (дата звернення: 25.04.2014).

327. Замулин О. А. Американское университетское образование: уроки для России. Отчет по результатам посещения Университета Дюк и Университета Северной Каролины [Электронный ресурс] / О. А. Замулин, Б. Г. Капустин, Д. Л. Константиновский [и др.]. – Режим доступа: http://www.pages.nes.ru/ozamulin/NTFtrip_report.pdf (дата обращения: 20.03.2014).

328. Заславская Т. И. Социологический мониторинг / Т. И. Заславская, Э. Н. Фетисов // Социологические исследования. – 1994. – № 1. – С. 6–12.

329. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. М. Зварич. – К., 2008. – 27 с.
330. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации (компетентностный подход) / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Университетская книга ; Логос, 2009. – 272 с.
331. Звонников В. И. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов ВУЗов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М., 2010. – 30 с.
332. Згуровський М. Інженерна освіта в Україні: стан і перспективи / М. Згуровський // Вища школа. – К., 2001. – № 6. – С. 3–23.
333. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2010. – 176 с.
334. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
335. Зеркалов Д. В. НТТУ «КПІ». Минуле і сьогодення [Електронне видання] : монографія / Д. В. Зеркалов. – К. : Основа, 2012. – 735 с.
336. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 2000 – 320 с.
337. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. – М. : Высш. школа, 1968. – 359 с.
338. Зінковський Ю. Ф. Стандартизація в освіті / Ю. Ф. Зінковський // Вісн. КДУ ім. М. Остроградського. – Кременчук : КДУ, 2010. – Вип. 5 (64), ч. 1. – С. 204–207.
339. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія / В. О. Зінченко ; ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2013. – 360 с.
340. Змеев В. А. Развитие российской высшей школы, XVIII – начало XX в. : дис. ... д-ра ист. наук / Змеев Владимир Алексеевич. – М., 2001. – 555 с.
341. Золотарева Е. В. Портфолио как средство мониторинга профессионального роста учителя и повышения качества образования в целом / Е. В. Золотарева // Инновации и современные технологии в системе образования : материалы Междунар. науч.-практ. конференции (20–21 февр. 2012 г.). – Пенза–Ереван–Шадринск, 2012. – 388 с.
342. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К.–Глухів, 2005. – С. 10–18.

343. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.
344. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М., 1991. – 392 с.
345. Иванов С. А. Мониторинг и статистика в образовании : учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов / С. А. Иванов, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова [та ін.]. – М., 2007. – 218 с.
346. Иванова И. А. Мониторинг профессионально-образовательного процесса [Электронный ресурс] / И. А. Иванова, Т. В. Левина // Педагогика. – Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/07_01.html (дата обращения: 9.04.2014)
347. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе : монография / Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
348. Ильин В. В. Теоретические основы проектирования информационного ресурса в современной высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук / Ильин Виктор Васильевич. – Калининград, 2005. – 392 с.
349. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.
350. Ильясов И. И. Структура процесса учения : монография / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 199 с.
351. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
352. Институт мониторинга качества образования [Электронный ресурс] / МОН Респ. Казахстан. – Режим доступа: <http://www.naric.kz/index.php?option=content&view=article&id=6-2011-05-29-13-15-17&catid=2-2011-05-29-13-13-30&Itemid=6&lang=ru.htm> (дата обращения: 23.01.2014).
353. Инструктивное письмо Государственной инспекции по надзору и контролю в сфере образования Пермского края от 18.10.2011 г. № СЭД-54-04-06-662 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gosobrnadzor.permkrai.ru/default.aspx?ID_ELEMENT=59 (дата обращения: 27.12.2013).
354. ИСО 8402:1994 Управление качеством и обеспечение качества – Словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/5/5812/index.php (дата обращения: 24.02.2014).
355. Иванов О. Мониторинг якості природничої освіти / О. Иванов // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 1. – С. 9–10.
356. Иванюта П. В. Статистичний моніторинг в системі державного управління [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.upravlinnya.amu.edu.ua/node/207> (дата звернення: 1.09.2014).

357. Івчик Ю. До проблеми розвитку форм організації навчальної діяльності в історико-педагогічному контексті / Ю. С. Івчик // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2010. – Вип. LI. – С. 212–222.

358. Інститут моніторингу якості освіти Національного технічного університету України «КПІ» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpi.ua/eqmi> (дата звернення: 1.09.2014).

359. Інформаційна система «Конкурс-2013» [Електронний ресурс] / МОН України. – 2013. – Режим доступу: <http://www.vstup.info/> (дата звернення: 26.04.2014).

360. Інформаційно-аналітична система управління навчальним процесом ВНЗ [Електронний ресурс] / Ю. В. Триус, І. В. Стеценко, І. В. Герасименко [та ін.]. – Режим доступу: http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/202 (дата звернення: 28.08.2013).

361. Інформаційно-аналітичне управління освітніми системами : метод. посібник / Т. В. Волкова, Н. О. Величко, І. В. Гириловська [та ін.] ; за. ред. Т. В. Волкової. – К., 2012. – 290 с. – Режим доступу: http://www.at.zavntag.com/tw_files2/urls.../d.../14.pdf (дата звернення: 28.08.2013).

362. Кагерманьян В. С. Научно-методические основы мониторинга образовательных программ высшего и среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / В. С. Кагерманьян, М. Г. Гарунов, Л. Г. Семушина // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. – М., 1999. – Вып. 10. – Режим доступа: <http://www.logopediya.com/books-pedagogika2/98-3.php> (дата обращения: 24.02.2014).

363. Калашнікова С. А. Забезпечення якості вищої освіти: модель Фінляндії [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 76–90.

364. Калашнікова С. Якість – необхідна умова європейської інтеграції вищої освіти України. Національний Темпус-офіс в Україні [Електронний ресурс] / С. Калашнікова, Ж. Таланова. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/events/838-jakist-neobkhdna-umova-jevropjskoji-integraciji-vishhoji-osviti-ukrajini.html> (дата звернення: 20.02.2014).

365. Кананькина Е. С. Стандарты качества американского профессионального образования [Электронный ресурс] / Е. С. Кананькина // Проблемы общества и политики. – 2013. – № 5. – С. 88–124. – Режим доступа: http://www.e-notabene.ru/pr/article_527.html (дата звернення: 22.03.2014).

366. Карасаева В. О. Полифункциональные модели мониторинга в практике управления образовательным учреждением [Электронный ресурс] / В. О. Карасаева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105825.doc.htm (дата звернення: 18.07.2014).

367. Карпенко М. Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти : аналіт. записка [Електронний ресурс] / М. Карпенко ; Від. гуманіст. політики Нац. ін-ту стратег. досліджень при президенті України. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/398/> (дата звернення: 1.09.2014).

368. Карпенко М. Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] : аналіт. записка / М. Карпенко ; Від. гуманіст. політики Нац. ін-ту стратег. досліджень при президенті України. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/.../2132096787846> (дата звернення: 18.07.2014).

369. Карпенко М. Система забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі та механізми її імплементації в Україні [Електронний ресурс] : аналіт. записка / М. Карпенко ; Від. гуманіст. політики Нац. ін-ту стратег. досліджень при президенті України. – Режим доступу: <http://www.old.niss.gov.ua/Monitor/juni08/16.htm> (дата звернення: 5.02.2014).

370. Карпенко М. П. Телеобучение / М. П. Карпенко. – М. : СГА, 2008. – 800 с.

371. Карпенко О. В. Реформування системи надання освітніх послуг: досвід Фінляндії [Електронний ресурс] / О. В. Карпенко, Є. Ф. Демида. – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/datas/.../365088463.pdf?> (дата звернення: 20.03.2014).

372. Карпухина Л. В. Система інформаційного забезпечення моніторингу якості управління методическою службою в школі : дис. ... канд. пед. наук / Карпухина Лидия Владимировна. – М., 2007. – 215 с.

373. Картка обліку доктора наук [Електронний ресурс] : наказ Держстату України від 20.11.2012 р. № 471 : дод. № 1 до ф. № ДН (річна). – Режим доступу: <http://www.buhgalter911.com/Res/ Blanks/ Stat/ nauka.aspx> (дата звернення: 1.09.2014).

374. Картка обліку кандидата наук [Електронний ресурс] : наказ Держстату України від 20.11.2012 № 471 : дод. № 1 до ф. № КН (річна). – Режим доступу: <http://www.buhgalter911.com/Res/ Blanks/Stat/ nauka.aspx> (дата звернення: 1.09.2014).

375. Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації / О. М. Касьянова // Донец. нац. техн. університет. Педагогіка, психологія і соціологія. – 2009. – № 4. – С. 234–238.

376. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і технологічний аспекти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. М. Касьянова. – К., 2012. – 44 с.

377. Касьянова О. М. Термінологічна характеристика і педагогічна сутність експертизи в освіті [Електронний ресурс] / О. М. Касья-

нова. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_2/kasyan14.pdf (дата звернення: 23.01.2013).

378. Качалов В. А. Системы менеджмента качества. ИСО 9001:2008 в комментариях и задачах. В 2 т. / В. А. Качалов. – М. : ИздАТ, 2011. – 544 с.

379. Качалов В. А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества) / В. А. Качалов. – М. : ИздАТ, 2001. – 112 с.

380. Качалова Л. П. Функции и принципы осуществления мониторинга [Электронный ресурс] / Л. П. Качалова. – Режим доступа: <http://www.rudocs.exdat.com/docs/index-447205.html?page=7> (дата обращения: 9.04.2014).

381. Качество высшего образования / под ред. М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.

382. Кашина Г. С. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України : курс лекцій : навч. посібник / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 115 с.

383. Кикоть В. Я. Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей ВУЗов МВД России : дис. ... д-ра пед. наук / Кикоть Владимир Яковлевич. – СПб., 1998. – 410 с.

384. Киргизстан. Законы. Об образовании (обновленный вариант) [Электронный ресурс] : закон (№ 92) : [принято МОН Кыргызской Республики 30.04.2003 г. № 92]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.kg/ru/normativnopravovaja-baza/zakony/354-zakon-kyrgyzskoj-respubliki-ob-obrazovanii-obnovlennyj-variant.html> (дата обращения: 27.01.2014).

385. Кичева И. В. Разновидности вторичной номинации в отраслевых терминологиях [Электронный ресурс] / И. В. Кичева. – Режим доступа: http://www.uch_2008_I_00009.pdf (дата звернення: 23.01.2013)

386. Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. В. Кичева. – М., 2004. – 21 с.

387. Кіндрат І. Р. Управлінські аспекти моніторингу якості дошкільної освіти в умовах інтегрованого освітнього процесу [Електронний ресурс] / І. Р. Кіндрат. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013> (дата звернення: 8.08.2013).

388. Кісіль М. В. Моніторинг як складова системи управління якістю вищої освіти / М. В. Кісіль // Розвиток публічного адміністрування на засадах менеджменту: європейський контексті // Становлення публічного адміністрування в Україні : матеріали міжнар. наук.-практ. конференції (м. Дніпропетровськ, 21 квіт. 2011 р.). – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2009. – С. 188–190.

389. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії / М. В. Кісіль ; голов. ред. В. П. Бех // *Нова парадигма*. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 53. – С. 32–38.
390. Клименок О. Г. Педагогическая система мониторинга качества профессионального образования в учреждениях начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Клименок Ольга Григорьевна. – М., 2005. – 201 с.
391. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
392. Ковалева Г. С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира / Г. С. Ковалева. – М., 1996. – 22 с.
393. Коваленко В. И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации / В. И. Коваленко, П. Е. Решетников. – Белгород, 2002. – 151 с.
394. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник / Е. Э. Коваленко. – Х. : Штрих, 2003. – 480 с.
395. Коваленко И. В. Мониторинг как средство управления качеством образования / И. В. Коваленко // *Изв. Тул. гос. университета*. – 2012. – № 1–2. – С. 262–270.
396. Коваленко І. І. Вступ до системного аналізу : навч. посібник / І. І. Коваленко, П. І. Бідюк, О. П. Гожий. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 148 с.
397. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // *Проблеми інж.-пед. освіти*. – 2005. – № 10. – С. 7–20.
398. Коваленко О. Е. Методологічні засади професійної освіти : навч. посібник / О. Е. Коваленко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Х. : УПА, 2010. – 191 с.
399. Коваленко О. Е. Якість дошкільної освіти та шляхи її визначення / О. Коваленко. – Режим доступу: http://www.archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/.../14.pdf (дата звернення: 8.08.2013).
400. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
401. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
402. Комкова О. Г. Мониторинг формирования структуры знаний обучающихся в системе «школа–факультет довузовского образования–вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Комкова. – Ижевск, 2007. – 21 с.

403. Комп'ютеризація освітньої діяльності : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 141 с.
404. Комп'ютерний словник / Пер. з англ. В. О. Соловйова. – К. : Україна, 1997. – 470 с.
405. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
406. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования : учеб. пособие / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева [и др.]. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
407. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України. Аналітичний звіт за результатами дослідження / А. Є. Горський, О. Б. Буданова, І. В. Барматова, О. В. Овчар. – К., 2013. – 115 с.
408. Комплексний моніторинг якості підготовки фахівців в НТУУ «КПІ» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.kpi.ua/monitoring-about](http://www.kpi.ua/monitoring-about). (дата звернення: 19.11.2014).
409. Концептуальна модель моніторингу якості освіти ВНЗ за принципом комбінованого управління / В. Б. Толубко, С. В. Ленков, І. В. Пампуха [та ін.] // Зб. наук. пр. Військового інституту КНУ ім. Т. Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2012. – Вип. № 35. – С. 6–19.
410. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р. – Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата звернення: 15.12.2013).
411. Концепция Общероссийской системы оценки качества образования [Электронный ресурс]. – М., 2007. – Режим доступа: http://www.mpgu.edu/about/sistema_mene-dzhmenta_kachestva/normativnye_dokumenty_sistemy_menedzka-chestva/rossiyskie_dokumenty/ (дата звернення: 12.02.2014).
412. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы. План действий по реализации Стратегии образования в Кыргызской Республике на 2012–2014 годы в качестве первого трехлетнего плана по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы [Электронный ресурс]. – Бишкек : МОН Кыргызской Республики, 2012. – Режим доступа: [http:// www.keu.page.kg/docu-ments/materials/31.pdf](http://www.keu.page.kg/docu-ments/materials/31.pdf) (дата звернення: 3.02.2014).
413. Концепция развития системы менеджмента качества ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.sm.sfu-kras.ru/nde/13](http://www.sm.sfu-kras.ru/nde/13) (дата звернення: 24.11.2013).

414. Коробович Л. П. Організація системи педагогічного моніторингу у вищому навчальному закладі / Л. П. Коробович // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 8. – С. 93–99.

415. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу [Електронний ресурс] : дис. ... канд. пед. наук / Коробович Людмила Петрівна. – К., 2001. – 26 с. – Режим доступу: http://www.lib.nmu.org.ua/catalog/site/view.html?doc_id=543460 (дата звернення: 1.09.2014).

416. Королева Т. Г. Мониторинговая служба в ВУЗе [Электронный ресурс] / Т. Г. Королева // Новые педагогические технологии: содержание, управление, методика : тез. докл. Всерос. науч.-метод. конференции. – Н. Новгород. – 2013. – Режим доступу: <http://www.libed.ru/konferencii-informatika/80650-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiyskoy-federacii-ministerstvo-obrazovaniya-nizhegorodskoy-oblasti-nizhegorodski.php> (дата звернення: 13.11.2014).

417. Косіюк М. М. Інтегрована інформаційна система «Електронний університет» / М. М. Косіюк, А. Ю. Мазарчук, К. Е. Більовський // Комп'ютеризація освітньої діяльності : зб. наук.-метод. праць / За заг. ред. М. С. Скиби, С. Г. Костоґриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 13–27.

418. Косырев В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. П. Косырев. – М., 2006. – 48 с.

419. Котоловец Л. О. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-професійних програм підготовки фахівців / Л. О. Котоловец, Д. Б. Панасевич, В. Л. Петренко. – К. : ІЗМН, 1997. – 13 с.

420. Кошелева А. О. Концепция становления личностной зрелости будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук / А. О. Кошелева. – Елец, 2009. – 43 с.

421. Кошкарева Н. В. Методические подходы к описанию процессов системы менеджмента качества ВУЗа [Электронный ресурс] / Н. В. Кошкарева, В. В. Левшина. – Режим доступу: <http://www.wdocs.ru/docs/index-993268.html> (дата обращения: 10.01.2014).

422. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

423. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. вузов / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – К. : Академия, 2008. – 352 с.

424. Крамаренко І. С. Методичні засади моніторингу навчальних досягнень як засобу корекції хімічних знань учнів основної школи : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук / І. С. Крамаренко. – К., 2009. – 21 с.

425. Красильникова А. В. Нормативно-правовая база Национальной системы мониторинга качества образования в Украине / А. В. Красильникова // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. Новгород. гос. ун-та им. Я. Мудрого. – Великий Новгород : НовГУ, 2014. – С. 130–135.

426. Красильникова А. В. Обзор моделей мониторинга качества составляющих педагогической системы в украинских вузах [Электронный ресурс] / А. В. Красильникова // Концепт. – 2014. – № 11. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14329.htm> (дата обращения: 3.02.2015).

427. Красильникова А. В. Освітні стандарти нового покоління як умова входження вищої освіти України до європейського освітнього простору / А. В. Красильникова, Ю. І. Шалапко // Крайній досвід і моделі вищої освіти Європи і Америки : зб. ст. 16-ї міжнар. конф. Американської асоціації адміністраторів університетів (м. Краків (Польща), 22–28 жовт. 2006 р.). – 2006. – С. 79–80.

428. Красильникова А. В. Предпосылки развития процесса стандартизации высшего образования в Украине / А. В. Красильникова // Стратегии дифференциации и индивидуализации обучения студентов в русле Болонского процесса : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конференции (г. В. Новгород, 16–7 мая 2011 г.). – 2011. – С. 100–104.

429. Красильникова А. В. Учебные электронные издания в образовательной среде Хмельницкого национального университета / А. В. Красильникова // Информатизация образования – 2012 : материалы Междунар. науч.-практ. конференции (г. Орел, 18–21 июня 2012 г.). – Орел : ФГБОУ ВПО, 2012. – С. 131–140.

430. Красильникова Г. В. Використання тестових технологій діагностування результатів навчання студентів на етапі державної атестації / Г. В. Красильникова, О. В. Міщенко, А. О. Шинкарук // Університет на шляху Болонських перетворень : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. М. С. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 77–87.

431. Красильникова Г. В. Внутрішня система моніторингу якості вищої освіти в навчальних закладах Російської Федерації / Г. В. Красильникова // Порівняльна професійна педагогіка / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 2 (6). – С. 66–75.

432. Красильникова Г. В. Впровадження системи ступеневої підготовки фахівців швейного виробництва на базі Технологічного університету Поділля / Г. В. Красильникова, Г. М. Федонюк, М. М. Шко-

дін // Реформування освіти і школи: сутність, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Рівне, 5–6 берез. 1997 р.). – Рівне : РЕГІ, 1997. – С. 178–180.

433. Красильникова Г.В. Дескрипторная модель качества организации учебно-воспитательной работы в ВУЗе / Г. В. Красильникова // Информационные и коммуникационные технологии в науке, образовании и производстве : материалы науч.-практ. конф. (г. Тирасполь (Молдова) 29–30 октяб. 2012 г.). – Тирасполь : Ликрис, 2012. – С. 148–151.

434. Красильникова Г. В. Дидактичні аспекти використання електронного навчального середовища в університеті / Г. В. Красильникова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конференції (м. Хмельницький, 24–26 жовт. 2011 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 168–173.

435. Красильникова Г. В. Електронний журнал як інструмент моніторингу якості результатів професійної підготовки інженерів швейної галузі / Г. В. Красильникова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вип. 43 / Редкол.: В. І. Шахов (гол.) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015.

436. Красильникова Г. В. Електронні видання як сучасна форма методичного забезпечення навчального процесу університету / Г. В. Красильникова, Т. Ф. Косянчук // Університет на шляху Болонських перетворень : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 47–53.

437. Красильникова Г. В. Етапи формування нормативно-правової бази моніторингу якості вітчизняної освіти / Г. В. Красильникова // Дидактика професійної школи. – Хмельницький, 2013. – № 3. – С. 75–80.

438. Красильникова Г. В. Європейські підходи до моніторингу якості вищої освіти у документах та стандартах / Г. В. Красильникова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / редкол. Л. Б. Лук'янова (гол.) та ін. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. ; Луганськ : НОУЛДЖ, 2014. – Вип. 1(8). – С. 211–221.

439. Красильникова Г. В. Інноваційні методи навчання та контролю знань студентів / Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк // Вісн. Київ. нац. ун-ту технологій і дизайну. – К., 2010. – № 5, т. 4. – С. 108–113.

440. Красильникова Г. В. Інноваційні технології навчання у Хмельницькому національному університеті / Г. В. Красильникова // Становлення і розвиток післядипломної педагогічної освіти на Хмельниччині. – Хмельницький : Хмельницький обл. ін-т після диплом. пед. освіти, 2009. – С. 33–40.

441. Красильникова Г. В. Інформаційне освітнє середовище університету та його формування / Г. В. Красильникова, С. Г. Костогриз // Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства :

зб. наук. ст. X міжнар. наук.-метод. конференції (м. Рівне, 10–11 листоп. 2011 р.). – Рівне : НУВГП, 2011. – С. 7–13.

442. Красильникова Г. В. Історичні та дидактичні аспекти освітнього моніторингу у вітчизняних ВНЗ / Г. В. Красильникова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Темат. вип.: «Науково-методичні засади управління якістю освіти у ВНЗ». – Луцьк : ВолиньПоліграф. – 2013. – № 2 (додаток 2). – С. 270–277.

443. Красильникова Г. В. Класифікація моделей моніторингу якості складових педагогічної системи у вітчизняних вищих навчальних закладах / Г. В. Красильникова // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2014. – № 11 (118). – С. 99–104.

444. Красильникова Г. В. Контент-аналіз поняття «моніторинг» / Г. В. Красильникова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 261–266.

445. Красильникова Г. В. Контроль якості навчальних досягнень студентів дистанційного навчання / Г. В. Красильникова, М. П. Мазур // Дистанційне навчання в університеті: дослідження і перспективи : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 32–43.

446. Красильникова Г. В. Концептуальні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні / Г. В. Красильникова // Учен. зап. Крým. инж.-пед. университета. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. – Вып. 48. – С. 43–49.

447. Красильникова Г. В. Модельний ряд моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ / Г. В. Красильникова // Наук. вісн. Чернівець. нац. ун-ту ім. Ю. Федьковича : зб. наук. праць. Вип. 729. Педагогіка і психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2014. – С. 45–55.

448. Красильникова Г. В. Моніторинг в освіті: генеза та дефінітивний аналіз / Г. В. Красильникова // Наук. зап. Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Шахов (гол.) та ін. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2012. – Вип. 38. – С. 423–427.

449. Красильникова Г. В. Моніторинг у вищій освіті: погляд з України / Г. В. Красильникова // Potrzeby czloweka wspolczesnego i ich zaspokajanie / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II. – Stalowa Wola (Polska), 2013. – С. 235–251.

450. Красильникова Г. В. Моніторинг якості дидактичних матеріалів для самостійної роботи студентів в умовах використання інформаційних технологій / Г. В. Красильникова, С. Г. Костогриз, В. І. Бег-

няк // Информационные технологии в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента. – Хмельницький : Гонта А.С., 2011. – С. 19–24.

451. Красильникова Г. В. На шляху до сучасної системи моніторингу якості вітчизняної освіти / Г. В. Красильникова // Вища освіта України. – 2014. – № 11–12. – С. 24–35.

452. Красильникова Г. В. Оновлення змісту вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу / Г. В. Красильникова // Нова педагогічна думка. – Рівне : РОІППО, 2013. – № 1. – С. 36–40.

453. Красильникова Г. В. Особенности оценивания результатов учебной деятельности студентов в условиях перехода на кредитно-модульную систему организации учебного процесса / Г. В. Красильникова // Единое образовательное пространство славянских государств в XXI веке: проблемы и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Брянск, 5–6 апр. 2006 г.). – Брянск : БГТУ, 2006.

454. Красильникова Г. В. Перші підсумки підготовки фахівців швейного виробництва за ступеневою системою освіти / Г. В. Красильникова, Г. М. Федонюк, В. А. Венгржановський // Нова педагогічна думка. – Рівне, 1998. – № 1. – С. 30–32.

455. Красильникова Г. В. Положення про моніторинг навчальних досягнень студентів на різних організаційних рівнях / Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 15 с.

456. Красильникова Г. В. Порівняльний аналіз стандартів вищої освіти України і Російської Федерації / Г. В. Красильникова, С. Г. Костогриз, М. Є. Скиба // Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2003. – С. 303–324.

457. Красильникова Г. В. Про створення сучасної системи моніторингу якості навчального процесу у вищому закладі освіти / Г. В. Красильникова, С. Г. Костогриз // Проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах інтеграції в міжнародний освітній простір : матеріали ІХ Міжнар. наук.-метод. конференції (м. Рівне, 1–2 груд. 2009 р.). – Рівне : НУВГП, 2009. – Ч. 2. – С. 100–108.

458. Красильникова Г. В. Ретроспективний аналіз навчальних планів підготовки інженерів швейного виробництва / Г. В. Красильникова // Нова педагогічна думка. – Рівне, 1998. – № 1. – С. 35–37.

459. Красильникова Г. В. Розвиток поняття якості підготовки фахівців у вищих закладах освіти та її оцінки / Г. В. Красильникова, С. Г. Костогриз, Г. С. Ткачук // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол.: М. І. Сметанський (гол.) та [ін.]. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2010. – № 31. – С. 25–31.

460. Красильникова Г. В. Розробка модульного динамічного об'єктно-орієнтованого середовища для навчання в умовах впровадження КМСОНП на прикладі дисципліни «Нове в техніці та технології швейних виробів» / Г. В. Красильникова, В. В. Грищенко // Проблеми впровадження КМС при вивченні фундаментальних дисциплін очима студентів та викладачів : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Харків, 15–16 трав. 2007 р.) – Х. : ХДТУБА, 2007. – С. 164–169.

461. Красильникова Г. В. Розробка проекту державного стандарту вищої освіти спец. 7.091801 «Швейні виробни». Повідомлення I / Г. В. Красильникова, О. В. Пашенко, О. Г. Кустова [та ін.] // Вісн. Технолог. ун-ту Поділля. – Хмельницький : ТУП. – 1999. – № 2. – С. 34–36.

462. Красильникова Г. В. Система моніторингу якості вищої освіти в університетах Великобританії: досвід для України / Г. В. Красильникова // Порівняльна професійна педагогіка / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2014. – № 4 (3). – С. 138–144.

463. Красильникова Г. В. Стан вітчизняної системи моніторингу якості освіти та перспективи її реформування / Г. В. Красильникова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вип. 42. – Ч. 1 / Редкол.: В. І. Шахов (гол.) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014 – С. 11–17.

464. Красильникова Г. В. Стандарти вищої освіти України і Російської Федерації: компаративний аналіз / Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк // Проблеми освіти : наук.-метод. збірник. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – С. 92–105.

465. Красильникова Г. В. Стандартизація на постсоветском образовательном пространстве: украинский опыт и перспективы / Г. В. Красильникова // Проектирование компетентно-ориентированного образовательного процесса в высшей школе : материалы XXI всерос. науч.-метод. конференции «Проблемы качества высшего образования» (г. Уфа, 23–28 мая 2011 г.). – М.–Уфа, 2011. – Ч. 2. – С. 51–63.

466. Красильникова Г. В. Становлення та розвиток моніторингу в освітній діяльності / Г. В. Красильникова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Шахов (гол.) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 39. – С. 282–289.

467. Красильникова Г. В. Стратегія розроблення внутрішньої системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців / Г. В. Красильникова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УІПА, 2015.

468. Красильникова Г. В. Структура безперервної професійної підготовки фахівців швейного профілю / Г. В. Красильникова, Г. М. Федонюк // Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий осві-

тянський простір : зб. доп. Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 14–17 квіт. 1999 р.). – Вінниця : ВДТУ, 1999. – Т. 2. – С. 165–167.

469. Красильникова Г. В. Сучасні підходи до моніторингу якості результатів навчання у вищій школі / Г. В. Красильникова // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2013. – № 1 (96). – С. 93–98.

470. Красильникова Г. В. Сучасні підходи до формування змісту професійної освіти / Г. В. Красильникова // Дидактика професійної школи. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – № 2. – С. 26–34.

471. Красильникова Г. В. Трансформація складових вітчизняної системи вищої освіти в контексті євроінтеграції // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 24–26 жовт. 2007 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2007. – С. 102–108.

472. Краткий политехнический словарь / ред. совет : Ю .А. Степанов (гл. ред.). – М. : Гос. изд-во техн.-теорет. л-ры, 1956. – 1135 с.

473. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. – СПб., 2006. – 44 с.

474. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/442/> (дата звернення: 10.12.2014).

475. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К., 2012. – 367 с.

476. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

477. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Вища школа, 2002. – № 6. – С. 9–17.

478. Кремень В. Освіта в Україні: Стан і перспективи розвитку / В. Кремень // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика : зб. наук. праць. Ч. 1 / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – С. 5–14.

479. Кремень В. Шляхи розвитку сучасної філософії інженерної освіти / В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 7–12.

480. Кретолич С. С. Наукові засади моніторингу розвитку ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації [Електронний ресурс] : дис. ... канд. пед. наук / Кретолич Світлана Сергіївна. – К., 2012. – 355 с. – Режим доступу: <http://www.mydisser.com/ua/catalog/view/238/826/13004.html> (дата звернення: 23.01.2013).

481. Круглова Н. Р. Педагогический мониторинг качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук / Круглова Надежда Ростиславовна. – Новосибирск, 2009. – 205 с.

482. Кругляк М. Є. Життя та побут студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / М. Є. Кругляк. – К., 2010. – 14 с.
483. Крутії К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія / К. Л. Крутії. – Запоріжжя, 2006. – 172 с.
484. Крылова Е. В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук / Крылова Елена Владимировна. – М., 2009. – 221 с.
485. Кузнецов В. Ф. Современная концепция и модель развития высшего профессионального образования в условиях малого города : дис. ... д-ра пед. наук / Кузнецов Владимир Федорович. – Тольятти, 2007. – 254 с.
486. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
487. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
488. Кулемин И. Н. Региональная модель мониторинга качества начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Кулемин Иван Николаевич – М., 2005. – 195 с.
489. Купцова Е. Б. Комплексный квалиметрический мониторинг в системе управления качеством подготовки студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук / Купцова Елена Борисовна. – М., 2009. – 163 с.
490. Курбатов С. Університетська місія: історична ретроспектива та сучасний стан / С. Курбатов, А. Кашин. – К., 2011. – 44 с.
491. Кучер С. Н. Организация внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении : метод. рек. для рук. образовательных учреждений, спец. муниципальных органов управления образованием / С. Н. Кучер, Т. М. Гозман. – Барнаул, 2010. – 129 с.
492. Лапаева В. В. Социология права / В. В. Лапаева ; под ред. В. С. Нерсисянца. – М. : Норма-Инфра–2000. – С. 34.
493. Левина Е. Ю. Диагностика качества обучения в современном вузе на основе информационно-экспертной системы / Е. Ю. Левина, В. С. Щербаков // Казан. пед. журнал. – Казань, 2008. – № 3. – С. 42–46.
494. Левшина В. В. Методические подходы к измерению в системе менеджмента качества ВУЗа [Электронный ресурс] / В. В. Левшина, Н. В. Кошкарева, Е. В. Ершова. – 2004. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/quality/met/400/> (дата звернення: 10.01.2014).
495. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.

496. Леонова И. Ф. Подготовка специалистов в сфере моделирования и конструирования швейных изделий в условиях непрерывного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : / Леонова Ирина Федоровна. – Невинномысск, 2005. – 249 с.
497. Лисенко В. Передумови впровадження системи управління якістю у вищому навчальному закладу / В. Лисенко, І. Тавлуй // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2011. – № 4. – С. 65–69.
498. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. О. Лігоцький. – К., 1997. – 36 с.
499. Лікарчук І. Причиною низької якості освіти в Україні є відсутність системи моніторингу її якості [Електронний ресурс] / І. Лікарчук. – Режим доступу: <http://www.useti.org.ua/.../likarchuk-pri-chi-noyu-nizk> (дата звернення: 19.08.2013).
500. Лободенко Н. В. Педагогическое проектирование мониторинга качества профессионального образования в межрегиональном колледже : дис. ... канд. пед. наук / Лободенко Наталия Владимировна. – СПб, 2005. – 230 с.
501. Лобунец В. И. О методике разработки сквозных программ специальностей / В. И. Лобунец, В. А. Курт-Умеров, Э. К. Белова // Проблемы высшей школы. – К., 1977. – Вып. 31. – С. 9–15.
502. Логвинов И. И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта / И. И. Логвинов // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 105–110.
503. Логіка : підруч. для студ. ВНЗ / В. Д. Титов, С. Д. Цалін, О. П. Невельська-Гордєєва [та ін.] ; за заг. ред. проф. В. Д. Титова. – Х. : Право, 2005. – 208 с.
504. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / О. Локшина, І. Булах, Л. Гриневич [та ін.] ; М-во освіти і науки України ; за заг. ред. О. І. Локшина. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
505. Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2012. – С. 6–12. – Режим доступу: http://www.ihed.org.ua/images/doc/luh_tal_sl_nrk.pdf (дата звернення: 2.02.2015 р.)
506. Луговий В. І. Рамка кваліфікацій та система гарантування якості національної вищої освіти: труднощі реалізації / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вісн. КНУу ім. Т. Шевченка. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К., 2010. – Дод. 4. – Т. V (19). – С. 257–266.
507. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна преса, 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.

508. Лук'янова Л. Методологічні аспекти розроблення стандартів, заснованих на компетенціях / Л. Лук'янова // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 18–20.
509. Лукин В. Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты) [Электронный ресурс] / В. Н. Лукин, Т. В. Мусиенко, Т. Н. Федорова. – Режим доступа: http://www.credo-new.narod.ru/credonew/04_03/10.htm (дата обращения: 1.04.2013).
510. Лукичев Г. А. Значение Лиссабонской конвенции о признании для международной интеграции в сфере образования [Электронный ресурс] / Г. А. Лукичев. – М., 2012. – 115 с. – Режим доступа: <http://img.russia.edu.ru/rudn/2012/lukichev.pdf> (дата обращения: 12.02.2014).
511. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : Шкільний світ, вид-во Л. Галіцина, 2006. – 126 с.
512. Лупу А. С. Качество образования в Бельцком техническом колледже железнодорожного транспорта [Электронный ресурс] / А. С. Лупу. – Режим доступа: http://www.atcmd.md/wp-content/uploads/2013/04/S_1_A_05_Lupu.pdf (дата обращения: 26.01.2014).
513. Лыжина Ю. Н. Муниципальная система оценки качества образования / Ю. Н. Лыжина // Методист. – 2009. – № 6. – С. 13–20.
514. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : дис. ... канд. пед. наук / Ляшенко Лариса Миколаївна – К., 2003. – 176 с.
515. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 38–40.
516. Мазак А. В. Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект : дис. ... канд. наук з держ. управління / Мазак Андрій Вальдемарович. – К., 2005. – 199 с.
517. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. управління / С. В. Майборода. – К., 2002. – 39 с.
518. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – 344 с.
519. Майоров А. Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / А. Н. Майоров. – СПб., 2003. – 42 с.
520. Майоров А. Н. Мониторинг образования – не цель, а средство [Электронный ресурс] / А. Н. Майоров // Школьное обозрение. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.hse.ru/text/17921500> (дата обращения: 5.10.2012).

521. Майоров А. Н. Мониторинг региональных образовательных систем и эффективности реализации социальных проектов / А. Н. Майоров, О. Е. Лебедев, Е. С. Заир-Бек. – М. : Полиграф сервис, 1999. – С. 29–33.
522. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2001. – 296 с.
523. Максимов Н. И. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации. – М., 2009. – 100 с.
524. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования : кн. для педагога / В. Н. Максимова. – СПб., 2002. – С. 31.
525. Макуха И. А. Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Макуха Инна Александровна. – Армавир, 2005. – 186 с.
526. Малинецкий Г. Г. Кризисы современной России и система научного мониторинга [Электронный ресурс] / Г. Г. Малинецкий, И. Г. Медведев, В. И. Масвский [и др.]. – Режим доступа: <http://www.spkurdyumov.ru/economy/krizisy-sovremennoj-rossii-i-sistema-nauchno-chnogo-monitoringa/> (дата обращения: 21.12.2014).
527. Малышев Ю. А. Формирование системы мониторинга / Ю. А. Малышев, Г. В. Кутергина, В. Ю. Аввакумов // Аудит и финансовый анализ. – 2010. – № 6. – С. 1–12.
528. Мальцева Н. Г. Совершенствование управления процессом организации профессионального образования в ВУЗе с использованием автоматизированной системы : дис. ... канд. пед. наук / Мальцева Наталия Григорьевна. – Липецк, 2003. – 198 с.
529. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н. Новгород, 2002. – 157 с.
530. Маркетинг образовательных услуг / И. В. Захарова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
531. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
532. Маркова М. В. Анализ концепций и моделей управления качеством образовательной деятельности / М. В. Маркова // Педагогические науки. – 2008. – № 12. – С. 54–56.
533. Маркова Т. Л. Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы России и США: сравнительный анализ : автореф. дис. на соиск. канд. пед. наук : 22.00.06 / Т. Л. Маркова. – Екатеринбург, 2012. – 20 с.
534. Мартыненко М. В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования : дис. ... канд. пед. наук / Мартыненко Марина Валентиновна. – Ставрополь, 2003. – 173 с.

535. Маслов В. И. Стратегическое управление персоналом : учеб. пособие / В. И. Маслов ; Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права. – М. : ММИЭИФП, 2003. – 92 с.

536. Маслов Д. Сравнительный анализ мировых премий по качеству [Электронный ресурс] / Д. Маслов, Э. Белокоровин // Стандарты и качество. – 2005. – № 5. – Режим доступа: deming.ru/TehnUpr/SravnAnalizPrem.htm. (дата обращения: 16.04.2014).

537. Маслов Д. В. Совершенствование системы управления предприятием на основе организационной самооценки / Д. В. Маслов. – Иваново, 2009. – 180 с.

538. Матвеева С. В. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «школа – суз – вуз» ВУЗа : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук / С. В. Матвеева. – Казань, 2011. – 26 с.

539. Материалы комплексной системы управления качеством подготовки специалистов. – Л. : УПИ им. И. Федорова, 1981. – 296 с.

540. Маторина О. П. Педагогика начала XXI века: дискуссионные проблемы относительно определений и основных категорий / О. П. Маторина, О. А. Соколова // Инновации в образовании. – 2012. – № 8. – С. 20–30.

541. Матрос Д. Ш. Педагогический мониторинг [Электронный ресурс] / Д. Ш. Матрос. – Режим доступа: http://www.scholar.urfu.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/matros.html. (дата обращения: 8.01.2014).

542. Матрос Д. Ш. Педагогико-психологический мониторинг [Электронный ресурс] / Д. Ш. Матрос, Е. В. Боровская, П. Б. Залманов [и др.] – Режим доступа: <http://www.ito.su/1995/c/matros.html> (дата обращения: 8.01.2014).

543. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 96 с.

544. Мацкевич С.А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов / С. А. Мацкевич ; науч. ред. А. Н. Мирошниченко. – Минск : И. П. Логвинов, 2011. – 260 с.

545. Медынский Е. Н. Высшее техническое и сельскохозяйственное образование в дореволюционной России / Е. Н. Медынский // Высшая техническая школа. – 1935. – № 4. – С. 63–76; № 5. – С. 54–67.

546. Меликян А. В. Обеспечение качества высшего образования в странах ОЭСР / А. В. Меликян // Вестн. междунар. организаций. – 2008. – № 7–8. – С. 71–84.

547. Мельник С. В. Методичне забезпечення розробки в Україні професійних стандартів за компетентнісним підходом [Електронний

ресурс] / С. В. Мельник, В. Д. Матросов. – Режим доступу: http://www.lir.lg.ua/...i.../stat_melnik_matrosov.doc (дата звернення: 26.05.2014).

548. Мельник С. В. Методичні підходи з розробки освітньо-кваліфікаційних (кваліфікаційних) стандартів за результатами навчання на основі вимог професійних стандартів за компетентнісним підходом / С. В. Мельник. – Луганськ : ДУ НДІ СТВ, 2012. – 14 с.

549. Мельник С. В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування системи підготовки кадрів : монографія / С. В. Мельник. – Луганськ, 2008. – 342 с.

550. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.

551. Методика построения рейтинга классических и исследовательских университетов 2012/2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.univer-rating.ru/txt.asp?rbr=30&txt=Rbr30Text9399&lng=0> (дата обращения: 16.02.2014).

552. Методические рекомендации по организации системы контроля качества учебного процесса в ВУЗе / сост.: В. М. Вергасов, В. А. Козаков, В. И. Шеховцов [и др.]. – К., 1987. – 64 с.

553. Методичні рекомендації щодо порядку внесення до ЄДЕБО загальної інформації про навчальний заклад [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.inforesurs.gov.ua/uploads/files/1414682269_method.rekom.-po-zag.danim-nz-v-yedebo.pdf (дата звернення: 2.01.2015).

554. Методологические и методические основы проектирования технологии оценки качества учебно-познавательной деятельности студентов при изучении инженерных дисциплин / С. Ф. Артюх, В. М. Приходько, Т. В. Яшур [и др.] ; под ред. В. М. Жураковского. – М. : МАДИ (ГТУ) ; Х. : УИПА, 2002. – 180 с.

555. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М. : Изд-во ЛКИ, 2009 – 240 с.

556. Методологія контролю в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу : метод. рекомендації / Уклад.: М. Є. Скиба, Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 96 с.

557. Митина О. А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании / О. А. Митина // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 69–75.

558. Митрофанова И. В. Многоуровневый мониторинг как социальная технология управления качеством профессионального образования в современной России : дис. ... канд. социол. наук / Митрофанова Ирина Владимировна. – М., 2009. – 158 с.

559. Михайличенко Д. Ю. Радянська модель і пострадянські трансформації вищої освіти в Україні / Д. Ю. Михайличенко // Вісн.

Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Питання політології. – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – № 1007. – Вип. 20. – С. 199–204.

560. Михайлова Е. И. Теория и практика мониторинга качества обучения в региональной системе образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Михайлова Евгения Исаевна. – М., 2000. – 291 с.

561. Міністр освіти і науки України Сергій Квіт: Нові кроки в освітній політиці України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lovi-moment.com.ua/serhij-kvit-novi-kroky-v-osvitnij-politytsi-ukrajiny.html> (дата звернення: 1.09.2014).

562. Модели управления качеством образовательной деятельности в вузах физкультурного профиля : монография / А. И. Шамардин, В. П. Черкашин, А. П. Братчиков [и др.]. – Волгоград : ФГОУВПО «ВГАФК», 2011. – 407 с.

563. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Ленинградский университет, 1984. – 177 с.

564. Модель совершенства EFQM. Дорога к совершенству: Европейский фонд по управлению качеством [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lne.uniyar.ac.ru/img_auth.php/5/5c/Introducing_ (дата обращения: 27.07.2014).

565. Молдова. Законы. Об образовании [Электронный ресурс] : закон (№ 547-ХІІІ) : [принято Парламентом Республики Молдова 21.07.1995 г. № 547 – Режим доступа: <http://www.lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=2&id=311684> (дата обращения: 26.01.2014).

566. Молдова-2020. Национальная стратегия развития: 7 решений для экономического роста и снижения уровня бедности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusia.mfa.md/img/docs/moldova-2020-nat-dev-strategy.pdf>. (дата обращения: 26.01.2014).

567. Монастирський Г. Л. Теорія організації : навч. посібник / Г. Л. Монастирський. – К. : Знання, 2008. – 319 с.

568. Мониторинг студентов и выпускников ВУЗа как инструмент системы управления востребованностью молодых специалистов на рынке труда / под ред. М. А. Боровской. – Таганрог, 2008. – 336 с.

569. Моніторинг розвитку професійно-технічної освіти : метод. рекомендації / Н. О. Величко, І. М. Савченко, В. В. Ягупов / за ред. Т. В. Волкової. – К. : Ін-т ПТО НАПНУ, 2011. – 196 с.

570. Моніторинг стандартів освіти / Пер. з англ. за ред. А. Тайджман, Т. Н. Послтвейт. – Л. : Літопис, 2003. – 323 с.

571. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

572. Моніторинг якості освіти–2009 : інформ.-аналіт. вісник. – Хмельницький : ХОІППО, 2009. – 202 с.
573. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
574. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
575. Монро П. История педагогики. Ч. 2: Новое время / Пол Монро ; пер. М. В. Райх ; под ред. Н. Д. Виноградов. – М.–Л. : Госиздат, 1923 . – 342 с.
576. Морозова Т. Ю. Модель класифікації освітніх спеціальностей в ІТ-сфері / Т. Ю. Морозова // Інженерія прогр. забезпечення. – 2010. – № 2. – С. 1–6. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Ipz/2010_2/Morozova.pdf (дата звернення: 1.09.2013).
577. Морозова Т. Ю. Освітні стандарти в контексті Болонських реформ і можливостей інформатизації / Т. Ю. Морозова // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 26–34.
578. Мосунова Н. Г. Внутриссузовская система мониторинга качества экономической подготовки студентов : дис. ... канд. пед. наук / Мосунова Наталья Геннадьевна. – Казань, 2005. – 171 с.
579. Мотова Г. Аккредитационные показатели. К истории одного критерия [Электронный ресурс] / Г. Мотова // Аккредитация в образовании. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/k_istorii_odnogo_kriteria.html (дата обращения: 5.02.2014).
580. Мотова Г. Аккредитация как инструмент повышения качества образования [Электронный ресурс] / Г. Мотова // Аккредитация в образовании. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/akkreditacia_kak_instrument.html (дата обращения: 5.02.2014).
581. Мотова Г. К созданию системы мониторинга качества высшего профессионального образования / Г. Мотова // Экология человека. – 2009. – № 9. – С. 7–11.
582. Мотова Г. Н. Применение стандартов ENQA и моделей качества при построении внутривузовской системы гарантии качества в ВУЗе [Электронный ресурс] / Г. Н. Мотова, О. А. Матвеева // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 10.01.2014).
583. Мотова Г. Н. Системы аккредитации за рубежом / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, В. Ж. Куклин [и др.]. – Йошкар-Ола : Центр гос. аккредитации, 1998. – 56 с.

584. «Мягкий путь» вхождения российских ВУЗов в Болонский процесс – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.
585. Наводнов В. Г. Обзор принципов формирования внутри-вузовских систем гарантии качества образования : учеб.-метод. материалы к семинару / В. Г. Наводнов, Г. Н. Мотова, О. А. Матвеева. – Йошкар-Ола, 2012. – 213 с
586. Наволокова Н. П. Практична педагогіка: 99 схем і таблиць / авт.-уклад.: Н. П. Наволокова, В. М. Андреева. – Х. : Основа, 2008. – 117 с. – (Сер. «Золота педагогічна скарбниця»).
587. Назарова О. Л. Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже : дис. ... д-ра пед. наук / Назарова Ольга Леонидовна. – М. : РГБ, 2003. – 469 с.
588. Найденова И. Е. Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов туристского ВУЗа : автореф. дис. на соиск. науч. степени ... канд. пед. наук / И. Е. Найденова. – М., 2010. – 25 с.
589. Науково-методичний центр моніторингу Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.npu.edu.ua/index.php/ua/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=233&Itemid=259&lang=ua](http://www.npu.edu.ua/index.php/ua/?option=com_content&view=category&layout=blog&id=233&Itemid=259&lang=ua) (дата звернення: 1.09.2014).
590. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан за 2012 год / Сост.: А. Култуманова, Г. Ногайбаева, Г. Кусиденова [и др.]. – Астана : НЦОСО, 2013. – 166 с.
591. Национальный доклад: О состоянии и путях развития Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cis.rudn.ru/document/show.action;jsessionid...?document.id=364> (дата обращения: 2.02.2014).
592. Национальный отчет: система высшего образования Кыргызской Республики: состояние и перспективы [Электронный ресурс] / Сост.: Ш. Д. Джусенбаев, Ф. И. Рыскулуева. – Режим доступа: http://educasia.ru/educ_ca/kg/reports_kg/natotchek_kg/ (дата обращения: 27.01.2014).
593. Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти (TRUST) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dovira.eu/ua/project.html/> (дата звернення: 12.11.2014).
594. Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу до VI міністерської конференції // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 3–25.
595. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш [та ін.] / за наук. ред. В. І. Лугового, С. М. Суліми. – К. : ТОВ “ВД «Плеяди», 2010. – 77 с.
596. Наш університет у 2012–2013 навчальному році / М. Є. Скиба, Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк. – Хмельницький, 2013. – Вип. І. – 132 с.

597. Наш університет у 2013–2014 навчальному році / М. Є. Скиба, Г. В. Красильникова. – Хмельницький, 2014. – Вип. II. – 105 с.
598. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень [та ін.] ; [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
599. Непрокіна І. В. Роль моніторинга в формуванні художественно-творческих способностей учащихся в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] / И. В. Непрокіна, Е. А. Михайлова. – Режим доступа: http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/9/pedagogika/neprokina-mikhaylova.pdf (дата обращения: 21.12.2014).
600. Нечаєва І.А. Формування системи показників якості вищої освіти / Г. Д. Нечаєва // Економіка і регіон. – Полтава : ПолтНТУ, № 2 (33). – 2012. – С. 79–83.
601. Неженцева А. Є. Аналіз підходів до якості вищої освіти в університетах України та Великої Британії [Електронний ресурс] / А. Є. Неженцева. – Режим доступу: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11naetvb.pdf (дата звернення: 14.02.2014).
602. Неженцева А. Є. Проблема управління якістю освіти в університетах Великої Британії / А. Є. Неженцева // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – Вип. 6. – 2011. – С. 177–180.
603. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... д-ра культурології / В. А. Никитин. – Тольятти ; М., 1998. – 49 с.
604. Никитина Н. Ш. Методика проектування системи менеджмента качества образования в вузе на основе логико-структурного подхода / Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2 (25). – С. 70–78.
605. Никитина Н. Ш. Мониторинг и оценивание качества в образовании. Ч. 1: Методика мониторинга : учеб. пособие / Н. Ш. Никитина, Н. В. Николаева. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2008. – 32 с.
606. Никитина Н. Ш. Мониторинг и оценивание качества в образовании. Ч. 2: Методы мониторинга. Обучение менеджменту качества в образовании : учеб. пособие / Н. Ш. Никитина, Н. В. Николаева. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2008. – 60 с.
607. Никитина Н. Ш. Мониторинг и оценка качества процесса оказания образовательных услуг в ВУЗе [Электронный ресурс] / Н. Ш. Никитина, Н. В. Николаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 3. – С. 91–96. Режим доступа: <http://www.ecsocman.hse.ru/data/2010/12/07/1214827539/2007-3-13.pdf> (дата обращения: 27.05.2014).

608. Никитина Н. Ш. Примерная методика мониторинга и оценивания качества подготовки специалистов в ВУЗе [Электронный ресурс] / Н. Ш. Никитина, Н. В. Николаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 3. – С. 91–96. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.hse.ru/data/2010/04/26/1213245132/2008-6-10.pdf> (дата обращения: 27.05.2014).

609. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 322 с.

610. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.

611. Ничкало Н. Г. Професійно-технічна освіта / Н. Г. Ничкало // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секретар С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 735–737.

612. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: сучасні підходи / Н. Г. Ничкало // Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ГУП, 2002. – С. 14–33.

613. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования (по материалам европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 гг.) / под науч. ред. В. В. Минаева, Н. А. Селезневой. – М., 2013. – 712 с.

614. Новый тлумачний словник української мови : в 3-х т. / [уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконтіт, 2005. – Т. 3. – 928 с.

615. Новиков А. М. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Режим доступа: www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (дата обращения: 24.03.2014).

616. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

617. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.

618. Новиков А. М. Основания педагогики : пособ. для авторов учебников и преподавателей педагогики. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.

619. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Н. Г. Ничкало. – М. : Эрвест, 2008. – 126 с.

620. Новіков В. Аналіз основних положень ISO 9004:2009 / В. Новіков // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2010. – № 6. – С. 41–45.

621. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования [Электронный ресурс] : Федеральный закон

Российской Федерации от 8.11.2010 г. № 293-ФЗ (ред. от 3.12.2011). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122605/#p111 (дата обращения: 27.12.2013).

622. О внесении изменений и дополнений в Закон об образовании в Республике Молдова № 547-ХІІІ от 21 июля 1995 г. [Электронный ресурс] : закон № 239 от 18.10.2013 г. – Режим доступа: <http://www.lex.justice.md/ru/350725/> (дата обращения: 26.01.2014).

623. О комплексной оценке деятельности высшего учебного заведения [Электронный ресурс] : приказ МО РФ от 12.11.1999 г. № 864. – Режим доступа: http://www.dvfu.ru/umu/MO_RF/orders/attest/r864_99.htm (дата обращения: 15.12.2013).

624. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 15.12.2013).

625. О Национальной стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2013–2017 годы [Электронный ресурс] : указ президента Кыргызской Республики от 21.01.2013 г. № 11. – Режим доступа: http://www.president.kg/ru/news/ukazy/1466_tekst_natsional-noy_strategii_ustoychivogo_razvitiya_kyrgyzskoy_respubliki_na_period_2013-2017_godyi/ (дата обращения: 3.02.2014).

626. О проведении мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс] : приказ МОН России от 1.08.2013 г. № 637. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/3561/файл/.../13.08.12-Приказа.637.pdf> (дата обращения: 15.12.2013).

627. О разработке и внедрении внутривузовских систем управления качеством образования [Электронный ресурс] : письмо Министерства образования РФ от 9.12.2004 г. № 676/12-16. – Режим доступа: <http://qms.tmei.ru/uploads/folder2/2-02.pdf> (дата обращения: 9.03.2014).

628. О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] : приказ МОН РФ от 3.12.2004 г. № 304. – Режим доступа: http://www.finec.ru/files/doc/Uni-versity/otdel_quality/norm.../nd_mo_3.doc. (дата обращения: 19.01.2014).

629. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ МОН РФ от 15.02.2005 г. № 40. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_05/m40.html (дата обращения: 27.12.2013).

630. О создании Совета по координации управления качеством высшего профессионального образования [Электронный ресурс] : при-

каз Министерства образования РФ от 19.01.2004 г. № 158. – Режим доступа: www.unn.ru/pages/e-library/publisher_db/files/46/21.pdf (дата обращения: 19.01.2014).

631. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 23.12.2005 г. № 803. – Режим доступа: <http://elementy.ru/Library9/p803.htm> (дата обращения: 15.12.2013).

632. О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 7.02.2011 г. № 61. – Режим доступа: www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html (дата обращения: 15.12.2013).

633. Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений [Электронный ресурс] : приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 30.09.2005 г. № 1938. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2005/10/27/kriterii-obr-dok.html> (дата обращения: 15.12.2013).

634. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР / отв. ред. М. В. Ларионова. – М. : ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.

635. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие : в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брян. гос. университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

636. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій : монографія / Л. П. Одерій. – К. : МКА : ІЗМН, 1996. – 264 с.

637. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 27.07.2014).

638. Озябкин А. Л. Динамический мониторинг триботермодинамики фрикционных мобильных систем [Электронный ресурс] / А. Л. Озябкин // Вестн. ДГТУ. – 2011 – Т. 11, № 5 (56). – Режим доступа: <http://www.science.donstu.ru/pls/apex/p?n=51906806449530476> (дата обращения: 23.01.2013).

639. Олейникова О. Н. Обеспечение качества профессионального образования и обучения в Европе: современное состояние и основные тенденции / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Н. М. Аксенова. – М. : АНО Центр ИРПО, 2011. – 100 с.

640. Олендр Т. М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Олендр. – Т., 2011. – 24 с.

641. Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні

на 2012–2020 роки [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/Kalachova/ss-10699650> (дата звернення 8.08.2014).

642. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Проблеми розвитку педагогічної освіти. – 2013. – № 1. – С. 56–66.

643. Оноприенко В. И. Становление высшего технического образования на Украине / В. И. Оноприенко, Т. А. Щербань. – К. : Наукова думка, 1990. – 140 с.

644. Оноприенко В. И. История украинской науки XIX–XX ст. / В. И. Оноприенко. – К. : Либідь, 1998. – 304 с.

645. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.

646. Освітні вимірювання, адаптовані до вимог ЄС. Проект Tempus IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/tempus/istorija-uspihu/299-projekt-tempus-osvitni-vimiruvanna-adaptovani-do-standartiv-jes-.html> (дата звернення: 27.12.2013).

647. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя [та ін.]. – К. : Едельвейс, 2013. – 460 с.

648. Осічнюк Ю. В. Філософія : навч. посібник / Ю. В. Осічнюк. – К. : Атіка-2003. – 464 с.

649. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

650. Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук / Островерх Ольга Олександрівна. – Х., 2004. – 181 с.

651. Отдел мониторинга и оценки качества образования. Карагандинская академия МВД Республики Казахстан им. Б. Бейсенова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.web.kzi.kz/index.php/ru/podrazdeleniya/117-otdela-monitoringa-i-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 7.01.2014).

652. Отчет по исполнению Государственного контракта № 03.p.20.11.0026 от 12.08.2011. Т. 1.4 : Анализ и систематизация материалов об опыте формирования системы менеджмента качества образования и подготовки специалистов по управлению качеством образования [Электронный ресурс]. – М. : Междунар. ин-т менеджмента ЛИНК, 2011. – Режим доступа: <http://www.ou-link.ru/projects/files/analysis.doc> (дата обращения: 19.01.2014.).

653. Отчет Центра мониторинга, анализа качества образования и научного сопровождения реформы медицинского образования РГП «КАЗ НМУ им. С. Д. Асфендиярова» за 2011–2012 уч. год. [Элект-

ронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kaznmu.kz/rus/wp.../07/Отчет-годовой-2011-12-ЦМАКО-русс.pdf> (дата звернення: 12.02.2014).

654. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2014 році [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.testportal.gov.ua/reports/icon> (дата звернення: 11.01.2015).

655. Оценивание учебных достижений учащихся : метод. руководство / сост.: Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. – Б. : Билим, 2012. – 80 с.

656. Оцінювання якості освіти має залишати університетам простір для інновацій: Європейський простір [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/news/236801.html> (дата звернення: 16.02.2014).

657. Очеретина Н. И. Комплексный мониторинг качества профессионального образования в многоуровневом среднем специальном учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук / Очеретина Наталья Ивановна. – М., 2010. – 241 с.

658. Павлова Н. А. Институт аккредитации в процессе реформирования системы высшего образования в США в 80–90 годы XX века / Н. А. Павлова // Изв. Пензен. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 927–929.

659. Панфилов И. П. Типовая учебно-методическая документация ВУЗа / И. П. Панфилов // Проблемы высшей школы. – К. : Вища школа, 1982. – Вып. 47. – С. 13–17.

660. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

661. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / Гл. ред. И. А. Каиров, Ф.М. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 2. – 879 с.

662. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход : монография / Под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.

663. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

664. Петренко В. Л. Державні стандарти вищої освіти та управління якості підготовки фахівців / В. Л. Петренко // Методологічні проблеми якості навчання і навчання якості : зб. матеріалів наук.-метод. конференції (м. Харків, 7–9 жовт. 2000 р.). – Х. : Рибаче, 2000. – С. 9–13.

665. Петренко В. Л. Концепція розробки освітніх державних стандартів України / В. Л. Петренко // Державні стандарти вищої освіти: концепція, технологія розробки та впровадження : Міжнар. наук.-метод. конференція (м. Дніпропетровськ, 16–18 трав. 1997 р.) / Державна гірнича акад. – Д., 1997. – С. 41–52.

666. Петренко В. Л. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців / В. Л. Петренко. – К. : ІЗМН, 1997. – 19 с.

667. Петров Н. Н. Педагогические условия управления качеством профессионального образования в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук / Петров Николай Николаевич – М., 2003. – 199 с.

668. Петрук Н. К. Трансформаційні процеси в освіті ХХІ століття / Н. К. Петрук, О. В. Гапченко // Університет на шляху Болонських перетворень : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костогриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 11–14.

669. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности в образовании и науки» [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 г. № 2620-р. – Режим доступа: http://www.rg.ru/pril/76/89/67/2620_plan.pdf (дата обращения: 15.12.2013)

670. План мероприятий на 2011–2015 годы по реализации Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (этап I) [Электронный ресурс] : постановление Правительства Республики Казахстан от 11.02.2011 г. № 130. – Режим доступа: http://www.GPRO_Plan_rus_itog-2.doc (дата обращения: 7.01.2014).

671. Плотниченко І. Б. Сучасний стан та перспективи розвитку швейної промисловості України [Електронний ресурс] / І. Б. Плотниченко. – Режим доступу: <http://www.ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/17270/1/18-109-114.pdf> (дата звернення: 26.04.2014).

672. Побудова систем управління якістю вищих навчальних закладів : посіб. для студ. ВНЗ : у 2 кн. / Л. М. Віткін, С. М. Лаптев, Т. В. Фініков [та ін.]. – К. : Таксон, 2009. – 564 с.

673. Поважна Л. І. Організаційно-методичне забезпечення контролю якості навчання у вищому закладі освіти : навч.-метод. посібник / Л. І. Поважна, Г. С. Цехмістрова. – К. : КІТЕП, 2001. – 94 с.

674. Повышение качества высшего образования. Обзор проектов Темпус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality_ru.pdf (дата обращения: 26.01.2014).

675. Подоляничук С. Наукова складова у світових рейтингах університетів / С. Подоляничук // Вища школа. – 2012. – № 5. – С. 7–20.

676. Подразделение менеджмента качества Молдавского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.usm.md/?page_id=1586&lang=ru (дата обращения: 26.01.2014).

677. Политехнический словарь / Гл. ред. А. Ю. Шиминский. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 655 с.

678. Положение о системе внутривузовского контроля. – К. : КИНХ, 1989. – 20 с.

679. Положення про електронний журнал обліку навчальної роботи студентів академічної групи. Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kneu.edu.ua/ua/University/control_center/center_ayy/viddil_avtomatyzacii_upravlinnja_navchalnym_proces/images...osvita/Evrouintehraciua/mon... (дата звернення: 1.09.2014).

680. Положення про оцінювання роботи науково-педагогічних працівників кафедри та визначення їхніх рейтингів [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://lp.edu.ua/sites/default/files/rejtyng.pdf> (дата звернення: 1.09.2014).

681. Положення про рейтингове оцінювання діяльності викладачів, кафедр та інститутів НПУ ім. М. П. Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zmyo.npu.edu.ua/index.php/ua/dokumentatsiia/polozhennia/64-polozhennia-pro-reitynhove-otsiniuvannia-diialnosti-vykladachiv-kafedr-ta-instytutiv> (дата звернення: 1.09.2014).

682. Положення про рейтингову оцінку діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів (інститутів) Вінницького національного аграрного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vsau.org/web/vsau/vsau.nsf/webgr_view/Gr4ZG9L?OpenDocument&count=5&RestrictToCategory=GrZRFUZ (дата звернення: 1.09.2014).

683. Полонський В. М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики [Електронний ресурс] / В. М. Полонський // Образование и общество. – 2004. – № 4. – Режим доступу: http://jeducation.ru/4_2004/55.html (дата звернення: 4.08.2014).

684. Полупан К. Л. Мониторинг качества образования в вузе в условиях внедрения компетентной модели подготовки специалистов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-kachestva-obrazovaniya-v-vuze-v-uslviyah-vnedreniya-kompetentnostnoy-modeli-podgotovki-spetsialistov> (дата звернення 14.06.2014).

685. Поляк О.В. Мониторинг і нові технології – ключові терміни стратегічних підходів до розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу [Електронний ресурс] / О. В. Поляк. – Режим доступу: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob13_241.pdf (дата звернення 23.02.2014).

686. Поляченко Ю. В. Медична освіта у світі та в Україні : навчальний посібник / Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець [та ін.]. – К. : Книга плюс, 2005. – 383 с.

687. Попенкова О. Э. Организационный механизм мониторинга качества обучения на муниципальном уровне : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Э. Попенкова. – М., 2001. – 147 с.

688. Попечителей Е. П. Методы медико-биологических исследований. Системные аспекты : учеб. пособие / Е. П. Попечителей. – Житомир : ЖИТИ, 1997. – 186 с.
689. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академия, 2001. – 136 с
690. Попов Ю. П. Проблемы разработки внутривузовской политики для систем гарантии качества [Электронный ресурс] / Ю. П. Попов // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 10.01.2014).
691. Поташкин М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташкин. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
692. Поташник М. Управление качеством образования на муниципальном уровне / М. Поташник // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 56–60.
693. Похолков Ю. Качество высшего образования за рубежом / Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий [и др.] // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 13–18.
694. Похолков Ю. Рейтинг высших учебных заведений и образовательных программ как механизм обеспечения качества подготовки специалистов / Ю. Похолков, А. Чучалин, Б. Агранович [и др.] // Инженерное образование. – 2005. – № 3. – С. 14–21.
695. Похолков Ю. П. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин, О. В. Боев // Содержание образования. – 2004. – № 4. – С. 125–141.
696. Почуева О. О. Моделивання в теорії управління освітніми процесами [Електронний ресурс] / О. О. Почуева. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf> (дата звернення: 1.09.2014).
697. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для вузов и сузов (проект). – СПб. : ЛЭТИ, 2005. – 101 с.
698. Предложения по оптимизации контроля качества образования в государствах-членах ЕврАзЭС с учетом положений Болонской декларации. Приложение к постановлению комиссии Межпарламентской Ассамблеи ЕврАзЭС от 07.10.05 г. № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ipaurasec.org/docsdown/predl-quol-edu.pdf (дата обращения: 10.03.2014).

699. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях та відповідях) / В. М. Приходько. – Х. : Основа, 2010. – 192 с.

700. Приходько В. М. Якість освіти як об'єкт моніторингу / В. М. Приходько // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 28. – С. 285–290.

701. Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя [Електронний ресурс] : рек. Європарламенту і Ради від 23.04.2008 р. № 2008/C111/01. – Режим доступу: http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988 (дата звернення: 15.12.2013).

702. Проблеми освіти : наук.-метод. збірник / НМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – Вип. 45, ч. 1. – 192 с.; вип. 46, ч. 2. – 200 с.

703. Програма забезпечення якості підготовки фахівців у Київському університеті технологій та дизайну / Упоряд. О. Б. Моргулець ; за заг. ред. І. М. Грищенка. – К. : КНУТД, 2013. – 36 с.

704. Програма заходів із забезпечення якості освіти у Київському національному університеті ім. Т. Шевченка. – К. : Вид-во КНУ, 2011. – 32 с.

705. Проект Основного закона об образовании в Республике Молдова [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cis.rudn.ru/document/show.action;jsessionid=2D6322686963F905C2C099CE14B01EEE?document.id=147>. (дата звернення: 26.01.2014).

706. Протокол за результатами засідання Громадської гуманітарної ради 26.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/18104.html> (дата звернення: 5.02.2014).

707. Професійна освіта : навч. посібник / Уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

708. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення : монографія / Л. І. Короткова, Г. І. Лук'яненко, Л. Б. Лук'янова [та ін.]. – К. : Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – 310 с.

709. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / Авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька [та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 316 с.

710. Психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_psy/M/10.html (дата обращения: 1.09.2014).

711. Психология и педагогика : Ч. 1: Психология личности / Под общ. ред. О. А. Истоминой, В. В. Павловского. – Владивосток : Морск. гос. ун-т, 2007. – 347 с.

712. Пульбере А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Пульбере Александр Иванович – Ростов н/Д, 2006. – 441 с.

713. Пульбере В. А. Мониторинг качества знаний учащихся как условие организации личностно-ориентированного непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук / Пульбере Вера Алексеевна. – Тирасполь, 2004. – 199 с.

714. Пучков Н. П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук / Пучков Николай Петрович. – Тамбов, 2004. – 371 с.

715. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Рамен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.

716. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі / Т. Равчина // Вісн. Львів. ун-ту «Актуальні питання дидактики середньої і вищої школи». – 2008. – № 24. – С. 3–13.

717. Разработка и апробация методологии рейтингования образовательных учреждений профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ranking.ntf.ru/> (дата обращения: 15.12.2013).

718. Разумов О. С. Системные знания: концепция, методология, практика / О. С. Разумов, В. А. Благодатных. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 400 с.

719. Разумова Е. В. Стандартизация образования в России и за рубежом (80-е гг. XX – начало XXI вв.): сравнительный анализ : автореф. дис. на соиск. канд. пед. наук / Е. В. Разумова. – Ульяновск, 2009. – 23 с.

720. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Л. : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2014. – 168 с.

721. Ребрин Ю. И. Управление качеством [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – Режим доступа: http://www.aup.ru/books/m93/1_3.htm (дата обращения: 12.08.2014).

722. Рейтинг «Корреспондента»: лучшие ВУЗы Украины глазами работодателей // Корреспондент. – 2005. – № 21. – 3 черв.

723. Рейтинг МОН–2013. Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2013-07-09/MON_2013.pdf. (дата звернення: 1.09.2014).

724. Рейтинги ВУЗов: Абитуриенту 2013–2014 годов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/index.php> (дата обращения: 16.02.2014).

725. Репин С. А. Теоретическое обоснование мониторинга как средства повышения качества управления образовательным учреждением / С. А. Репин, С. В. Шершнева // Вестн. ин-та психологии и педагогики / Под общ. ред. С. А. Репина. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование». – 2005. – Вып. 4. – С. 6–18.

726. Республика Казахстан. Законы. Об образовании [Электронный ресурс] : закон от 27.07.2007 г. № 319-III (с изм. и доп. по состоянию на 4.07.2013 г.). – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&sublink=540000#sub_id=40000 (дата обращения: 7.01.2014).

727. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995 – 7 с.

728. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник / В. В. Рибалка. – К. : ЗМН, 1996. – 235 с.

729. Родіонов О. В. Методичні основи управління якістю освітніх послуг ВНЗ на основі міжнародних стандартів / О. В. Родіонов // Вісн. ДІТБ. – 2011. – № 15. – С.81-83.

730. Родіонов О. В. Формування інноваційних організаційних структур управління якістю вищої освіти / О. В. Родіонов // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. праць. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 1 (41). – С. 98–105. – Режим доступу: <http://www.pmdp.org.ua/images/-Journal/41/12ravvyvo.pdf> (дата звернення: 11.07.2014).

731. Родкина А. А. Теоретические основы формирования профессиональных компетенций у художников-стилистов в условиях интеграции дисциплин художественного и инженерного направления [Электронный ресурс] / А. А. Родкина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II междунар. науч. конференции (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа : Лето, 2012. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2566/> (дата обращения: 14.06.2014).

732. Романенко Ю. А. Моніторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Ю. А. Романенко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 439 с.

733. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Романишина ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПНУ. – К., 1998. – 39 с.

734. Романюк І. А. Сучасні проблеми спеціалістів управління освіти та чинники змін у класифікації державного контролю за діяльністю дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів / І. А. Романюк // Пріоритетні напрями роботи дошкільної освіти на 2010–2011 н. р.:

методичний аспект / За наук. ред. К. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – Вип. 9. – С. 83–93.

735. Российская Федерация. Законы. Об образовании [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 10.07.1992 г. № 3266-1. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/1992/07/31/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.01.2014).

736. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения: 24.11.2013).

737. Рыженкова Т. В. Специфика процесса транстерминологизации в отраслевой терминосистеме : автореф. дис.... канд. филол. наук / Т. В. Рыженкова. – М., 2001. – 21 с.

738. Рычихина Э. М. Управленческий мониторинг: оценка теории и практики руководителями муниципальных образований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/upravlencheskiy-monitoring-otsenka-teorii-i-praktiki-rukovoditelyami-munitsipalnyh-obrazovaniy> (дата обращения: 27.07.2014).

739. Рябова З. Моніторинг і контроль в освітніх системах / З. Рябова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С. 11.

740. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. – М.: НИИВО, 2005. – Вып. 3. – 72 с.

741. Савчук Н. Г. Квалітологія швейного виробництва / Н. Г. Савчук, С. М. Березненко, М. П. Березненко. – К. : Арістей, 2006. – 464 с.

742. Салов С. М. Мониторинг профессионального воспитания будущего педагога как условие повышения эффективности образовательного процесса ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук / Салов Сергей Михайлович. – 2006, Курск. – 290 с.

743. Сапронов А. Г. Об организации регионального мониторинга качества образования / А. Г. Сапронов, И. Н. Елисеев // Проблемы качества образования : материалы VIII Всерос. науч.-метод. конференции. – М. ; Уфа, 1998. – С. 87–91.

744. Сапрыка В. А. Социологический мониторинг внутривузовской среды [Электронный ресурс] / В. А. Сапрыка, И. С. Шаповалова, Л. Н. Шмигирилова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/102-5966> (дата обращения: 12.05.2014).

745. Сапрыкин Д. Государство и фундаментальное образование: национальные модели / Д. Сапрыкин // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 148–156.

746. Сарсенбаева С. С. Качество образования в медицинском вузе: определение, проблемы, пути решения [Электронный ресурс] / С. С. Сарсенбаева. – Режим доступа: <http://www.kaznmu.kz/press/2014/01/21/качество-образования-в-медицинском-в/> (дата звернення 12.02.2014).
747. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / А. А. Сбруева. – 2-ге вид., стер. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
748. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г. К. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
749. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
750. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем кач-ва подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
751. Селезнева Н. А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования (научный доклад) [Электронный ресурс] / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm/> (дата обращения 2.02.2015 р.).
752. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 46–57.
753. Семушина Л. Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001. – 272 с.
754. Сенашенко В. Классификатор (перечень) направлений ВПО / В. Сенашенко, В. Козлов, Н. Розина [и др.] // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 46–50.
755. Сенашенко В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности / В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова, В. С. Кузнецов // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 18–23.
756. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Сергеева. – Вологод, 2011. – 184 с.
757. Сергеева Л. М. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько ; за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 96 с.
758. Серкова Л.Е. Інформаційна технологія моніторингу організації учбового процесу вищого навчального закладу : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. Е. Серкова ; Черкас. держ. технолог. університет. – Черкаси, 2006. – 19. с.

759. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг становления специалистов в образовательном процессе педагогического ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук / Силина Светлана Николаевна. – Екатеринбург, 2002. – 500 с.

760. Сиротіна О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США / О. Сиротіна // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 99–106.

761. Сисоєва С. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти [Електронний ресурс] / С. Сисоєва, І. Соколова // Вища школа. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LV, ч. I. – С. 3–16. – Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/...> (дата звернення: 23.01.2013).

762. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польща / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 19–23.

763. Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посібник / С. Сисоєва, Т. Кристопчук ; НАПН України ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 351 с

764. Сисоєва С. О. Наукові дослідження неперервної професійної освіти: принципи відбору та класифікації понять [Електронний ресурс] / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова // Наук. вісн. Мелітопол. держ. пед. університету. Педагогіка. – 2012. – С. 191–200. – Режим доступу: <http://www.lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/26.pdf> (дата звернення: 23.01.2013).

765. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова ; НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН ; Маріупол. держ. гуманітар. ун-т. – К. : ВД «ЕКМО», 2010. – 362 с.

766. Система забезпечення якості підготовки медичних кадрів в Україні / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, М. Р. Гжегоцький [та ін.]. – К. : Міністерство охорони здоров'я людини, 2007. – 40 с.

767. Система обеспечения качества высшего образования Республики Казахстан: новые вызовы в Болонском процессе [Электронный ресурс] // Материалы Междунар. конф. (г. Астана, 13 апр. 2013 г.) – Режим доступа: http://www.h1lab.kz/17_05_13/spisok_uchastnikov_11_04_13.docx (дата обращения: 25.01.2014).

768. Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті / Упоряд.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова // 36. нормат. док. з організації освітньої діяльності. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 466 с.

769. Система управління якістю УІПА [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uipa.edu.ua/2014zakonvo/2829-2014-10-suya.html> (дата звернення: 21.12.2014).

770. 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.

771. Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001: 2000 у сфері освіти (IWA 2: 2007, IDT): ДСТУ-П IWA 2: 2009. – Чиний від 2011-01-01. – К. : Держспоживстандарт України, 2011. – 62 с.

772. Системи якості вищих навчальних закладів: Теорія і практика / О. І. Волков, Л. М. Віткін, Г. І. Хімичева [та ін.]. – К. : Наукова думка, 2006. – 301 с.

773. Системный мониторинг образовательной среды : монография / П. И. Сидоров, Е. Ю. Васильева. – Архангельск : Издат. центр СГМУ, 2007. – 335 с.

774. Системы обеспечения качества высшего образования: опыт, проблемы, перспективы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva_merkulova/chaper1_quality.htm (дата звернення: 28.02.2014).

775. Сіпайло В. О. Активізація навчальної діяльності студентів при вивченні курсу «Технологія обробки одягу» шляхом використання тестового контролю [Електронний ресурс] / В. О. Сіпайло // Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітар. університету : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 5 (48). – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgi-irbis_64.exe? (дата звернення: 31.05.2014).

776. Скиба М. Є. Освітня діяльність університету та болонські перетворення / М. Є. Скиба, Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк // Університет на шляху Болонських перетворень : зб. наук.-метод. праць / За заг. ред. М. Є. Скиби, С. Г. Костоґриза. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 3–7.

777. Слостенин В.А. и др. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

778. Сліпачук С. Б. Тенденції впровадження систем управління якістю у ВНЗ України [Електронний ресурс] / С. Б. Сліпачук // Восточно-Европ. журн. передових технологій. – 2010. – № 2. – Т. 6. – Режим доступу: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/tendentsiyi-vprovadzhennya-sistem-upravlinnya-yakisty-u-vnz-ukrayini> (дата звернення: 1.09.2014).

779. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронний ресурс]. – Режим доступу: <http://techno-new.developer.stack.net/doc/42344.html> (дата звернення: 25.04.2014).

780. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников содружества независимых государств / Под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М. : НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.

781. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : Голов. ред. енциклопедії Академія Наук УРСР, 1974. – 774 с.

782. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта [та ін.]. – К. : Вид-во «Довіра» УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1015 с.

783. Словник української мови : в 11 т. – 1973. – Т. 4. – С. 34.

784. Смирнов А. В. Особенности привлечения работодателей и студентов для оценки качества образования [Электронный ресурс] / А. В. Смирнов. – Режим доступа: expert-nica.ru/library/sbornik2011/4/smirnov.doc (дата обращения: 23.01.2014).

785. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

786. Смирнова И. И. Бизнес-планирование и мониторинг деятельности физкультурно-оздоровительных комплексов / И. И. Смирнова, В. В. Михалев, М. В. Пищулин. – М. : Москомспорт, 2010. – 96 с.

787. Соколова И. И. Актуальные проблемы разработки мониторинга качества педагогического образования / И. И. Соколова, Л. С. Илюшин, О. Б. Даутова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 15–19.

788. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / За ред. С. О. Сисоевої // МОН України ; АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь–Д. : АРТ–ПРЕС, 2008. – 400 с.

789. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук / Соколова Ірина Володимирівна – К., 2008. – 609 с.

790. Солянкина Н. Л. Методика организации процессуального мониторинга (на примере содержания химии 8–9 классов) / Н. Л. Солянкина // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 9. – С. 10–20.

791. Сорокина Н. В. Мониторинг качества профессионального обучения студентов в вузе : дис. канд. пед. наук / Сорокина Наталья Владимировна. – Нижний Новгород, 2006. – 180 с.

792. Сорокман Т. В. Генетичний моніторинг. Ч. II. Проблеми моніторингу уроджених вад розвитку [Електронний ресурс] / Т. В. Сорокман, С. В. Сокольник, М. Г. Гінгуляк // Здоровье ребенка. – 2007. –

№ 4 (7). – Режим доступу: <http://www.mif-ua.com/archive/article/649> (дата звернення: 23.01.2013).

793. Социальный мониторинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnyy-monitoring.html> (дата обращения: 1.09.2014).

794. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / Заг. ред. В. П. Андрущенко, М. Г. Горлач. – К.– Х. : Рубікон, 1997. – 400 с.

795. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / За наук. ред. М. І. Жалдака. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

796. Ставрुक М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М. А. Ставрुक. – М., 2011. – 24 с.

797. Стан справ у легкій промисловості України в 2013 році // Легка промисловість. – 2013. – № 4. – С. 5–7.

798. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.

799. Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в европейском высшем образовании / Пер. с англ. Ю. Б. Сазоновой ; под общ. ред. Б. А. Сазонова. – М. : ФИРО, 2007. – 52 с.

800. Стародубов В. И. Оценка качества образовательной среды : учебник / В. И. Стародубов, П. И. Сидоров, Е. Ю. Васильева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 464 с.

801. Степаненкова Т. В. Разработка сбалансированной модели взаимодействия системы образования и рынка труда в регионе: на примере сферы сервиса : дис... канд. экон. наук / Степаненкова Татьяна Владимировна. – М., 2008. – 187 с.

802. Степанов С. А. ЛЭТИ: Система качества вуза – желание или необходимость? [Электронный ресурс] / С. А. Степанов, В. В. Азарьева // Акредитация в образовании. – 2013. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/leti_sistema_kachestva.html (дата обращения: 9.03.2014).

803. Степанович Е. П. Становление и развитие высшего специального образования на Украине во второй половине XIX – начале XX в. в. : дис. ... канд. ист. наук / Степанович Евгения Петровна. – К., 1984. – 229 с.

804. Степчева З. В. Мониторинг сформированности профессионально-значимых компетентностей в условиях непрерывного образования [Электронный ресурс] / З. В. Степчева, В. А. Основина, Л. А. Маттис. – Ульяновск : УГТУ. – 2011. – Режим доступа: <http://www.sinncom.ru/content/publ/info/step/grant1.doc> (дата обращения: 27.05.2014).

805. Стефановская Т. А. Мониторинг школьного процесса / Т. А. Стефановская. – М., 1999. – 145 с.

806. Стеценко К. Вищі навчальні заклади Великобританії: формування класичних освітніх інституцій та їх рефлексії на позитивні зрушення в світовій освіті останніх років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/stecenko.pdf> (дата звернення: 28.12.2014).

807. Стратегия развития Молдовы до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecology.md/section.php?section=fsociety&id=5990#.Uu9dVPswbl8> (дата обращения: 2.02.2014).

808. Стрельцова Г. Я. Блез Паскаль / Г. Я. Стрельцова. – М. : Мысль, 1979. – 237 с.

809. Субетто А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. В 4 ч. [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. – М., 2004. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120196.htm> (дата обращения: 8.01.2014).

810. Субетто А. И. Качество образования как синтез проблем развития образования в России: мониторинг, квалиметрия, доктрина / А. И. Субетто, Н. А. Селезнева // Качество образования: концепции, проблемы : материалы III междунар. науч.-практ. конференции. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 380 с.

811. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. В 13 т. Т. 6: Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке. Кн. 1 / Под ред. Л. А. Зеленова. – СПб.–Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 500 с.

812. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. В 13 т. Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 1 / Под ред. Л. А. Зеленова. – СПб.–Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 392 с.

813. Субетто А. И. Технология сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования / А. И. Субетто. – СПб. ; М. : ИЦПКПС, 2000. – 49 с.

814. Суперанская А. В. Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Либроком, 2012. – 248 с.

815. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / За заг. ред. В. Зубка. – К., 1997. – 290 с.

816. Тавлуй І. Методичні засади розроблення й упровадження розширеної системи управління якістю ВНЗ / І. Тавлуй // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2012. – № 3. – С. 46–50.

817. Тавлуй І. П. Особливості застосування системного підходу до управління під час розроблення та впровадження системи управління

якістю вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. П. Тавлуй // Вісн. НУ «Львівська політехніка». Автоматика, вимірювання та керування. – 2011. – № 695. – Режим доступу: <http://www.elibrary.nubip.edu.ua/10151/1/Tavlui.pdf> (дата звернення: 1.09.2014).

818. Таїрова Т. М. Методологічні засади моніторингу виробничого травматизму : монографія / Таїрова Тамара Миколаївна. – К. : «Основа», 2014. – 201 с.

819. Таланова Ж. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук. держ. управління / Ж. Таланова. – К., 2004. – 20 с.

820. Тарасова В. Н. Высшая инженерная школа в России, последняя четверть XVIII – 1917 : дис... д-ра ист. наук / Тарасова Валентина Николаевна. – М., 2000. – 577 с.

821. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособие. – М., Логос, 2006. – 256 с.

822. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія / С. О. Терепищій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

823. Терминологический словарь по информатике. – М. : МЦНТИ, 1975. – 751 с.

824. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования [Электронный ресурс] / Е. В. Титова // The Emissia Offlsne Letters : науч.-пед. Интернет-журнал. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/> (дата обращения: 9.01.2015).

825. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч.-метод. посібник / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Х. : НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.

826. Товбис Е. М. Информационная система автоматизированного мониторинга самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. техн. наук / Товбис Елена Михайловна. – Красноярск, 2009. – 158 с.

827. Трапицын С. Ю. Построение модели системы комплексного оценивания качества деятельности вуза с использованием процессного подхода / С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – С. 222–236.

828. Туржанська О. С. Організаційно-методичні умови моніторингу якості майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук / Туржанська Оксана Степанівна. – Вінниця, 2012. – 239 с.

829. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / Т. А. Удовицька. – Х. : Вид-во Харків. гуманіст. ун-ту «Народна українська академія», 2002. – 16 с.

830. Уилмс Д. Система мониторинга и модель «вход–выход» / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 45–47.
831. Уильямс П. Особенности национальной системы гарантии качества Великобритании [Электронный ресурс] / П. Уильямс // Аккредитация в образовании. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/osobenno-sti_sistemy_garantii_khestva_velikobritanii.html (дата обращения: 16.02.2014).
832. Украинский Советский энциклопедический словарь : в 3 т. / Редкол.: А. В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К., 1988. – Т. 2. – 768 с.
833. Українсько-російсько-англійсько-німецький тлумачний та перекладний словник термінів ринкової економіки / Уклад.: А. С. Д'яков [та ін.]; за ред. Т. Р. Кияка. – К. : Обереги, 2001. – 621 с.
834. Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. М. Попович. – К., 1999. – 1551 с.
835. Уруський В. Моніторинг в освіті [Електронний ресурс] / В. Уруський // Методична служба школі. – Режим доступу: www.ipro.edu.te.ua (дата обращения: 18.02.2013).
836. Устемиров К. У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам / К. У. Устемиров, И. Б. Васильев, Т. А. Девятьярова. – Алматы : РАД иАП, 2006. – 304 с.
837. Фадеев В. Особливості управління освітніми ресурсами вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / В. Фадеев. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2011/2011_2_42.pdf (дата звернення: 31.07.2014).
838. Феदिшин І. Б. Етимологічне походження та теоретичні засади категорії «інновація» та її класифікаційні ознаки [Електронний ресурс] / І. Б. Феदिшин // Вісн. Вінниць. політехн. інституту. – 2012. – № 3. – С. 42–47. – Режим доступу: <http://www.visnyk.vntu.edu.ua/article/view/2248/2464> (дата звернення: 15.08.2014).
839. Федорова Н. М. Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России : дис. ... д-ра пед. наук / Федорова Наталья Михайловна. – СПб., 2010. – 466 с.
840. Федосова І. В. Становлення вищої технічної освіти в Україні [Електронний ресурс] / І. В. Федосова. – Режим доступу: <http://www.gisap.eu/ru/node/1411> (дата звернення: 31.03.2013).
841. Филиппова Т. А. Формирование системы мониторинга профессиональной подготовки студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук / Филиппова Татьяна Александровна. – Екатеринбург, 2005. – 198 с.
842. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1975.
843. Філософія управління : підруч. для студ. ВНЗ / В. Г. Кремень, С. М. Пазинич, О. С. Пономарьов ; Нац. техн. ун-т «ХПІ». – 2-ге вид., допов. і перероб. – Х. : НТУ «ХПІ», 2008. – 521 с.

844. Філософія: історія, суспільство, освіта : підручник / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К., 2011. – 591 с.
845. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
846. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір : монографія / авт. кол.: В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 220 с.
847. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна : монографія / Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.
848. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 495 с.
849. Фокина В. Н. Дефинитные словари как инструмент познания / В. Н. Фокина, Е. Д. Потоцкая, А. В. Абрамова // Инновации в образовании. – 2012. – № 6. – С. 67–78.
850. Фоменко С. Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики : учеб. пособие / С. Л. Фоменко. – Екатеринбург, 2002. – 91 с.
851. Фоменков А. И. Сущность и построение системы социально-педагогического мониторинга управления развитием общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / А. И. Фоменков. – Режим доступа: <http://www.smolsoc.ru/index.php/2010-09-08-19-13-05> (дата обращения: 21.07.2014).
852. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : курс лекцій / А. В. Фурман. – Т. : Терноп. нац. університет, 2006. – 86 с.
853. Фурман А. В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності / А. В. Фурман. – Т. : ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с.
854. Хімічева Г. І. Наукові основи проектування інтегрованих систем управління якістю продукції (послуг) на базі міжнародних стандартів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра техн. наук / Г. І. Хімічева. – К. : КНУТД, 2007. – 42 с.
855. Хімічева Г. І. Принципи побудови трьохрівневої моделі моніторинг систем управління якістю ВНЗ [Електронний ресурс] / Г. І. Хімічева. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/3209/index-86027.html> (дата звернення: 28.03.2014).
856. Хоменко Н. А. Теоретико-методичні засади формування стандартів освіти у сфері туризму : дис... д-ра пед. наук / Н. А. Хоменко. – К., 2012. – 463 с.
857. Хомерики Е. А. Качество высшего образования в Украине: концептуализация проблемы в рамках социологического дискурса / Е. А. Хомерики // Наука и мир. – 2013. – № 1 (1). – С. 342–345.
858. Хопбас А. Современное состояние и перспективы развития гарантии качества в Европе [Электронный ресурс] / А. Хопбас //

Акредитація в освіті. – 2013. – № 60. – Режим доступу: http://www.akvobr.ru/garantia_kachestva_v_evpe.html (дата звернення: 15.12.2013).

859. Хоруженко Т. А. Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Т. А. Хоруженко. – Чернігів, 2010. – 19 с.

860. Хоружий Г. Студентоцентризм як принцип академічної культури / Г. Хоружий // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 7–24.

861. Хохлова С. В. Мониторинг качества школьного образования : дис. ... канд.пед. наук / Хохлова Светлана Викторовна. – Тюмень, 2003. – 174 с.

862. Храбров К. Г. Зарубежный опыт прогнозирования спроса на трудовые ресурсы / К. Г. Храбров // Инновации в образовании. – 2014. – № 9. – С. 75–82.

863. Хриков Є. М. Теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков // Профорієнтація в Україні. – Режим доступу: <http://www.prof.osvita.org.ua/uk/career/articles/2.html> (дата звернення: 5.10.2012).

864. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

865. Худин А. Н. Управление устойчивым развитием образовательного процесса в университете : дис. ... д-ра пед. наук / Худин Александр Николаевич. – М., 2008. – 535 с.

866. Худли Дж. Линейная алгебра / Дж. Худли ; пер. с англ. – М. : Высшая школа, 1966. – 205 с.

867. Центр моніторингу, аналізу якості освіти та наукового супроводження реформи медичного освіти (Центр МАКО і НСРМО) [Електронний ресурс] / Казах. нац мед. ун-т ім. С. Д. Асфендіярова. – Режим доступу: <http://www.kaznmu.kz/.../Центр-мониторинга-анализа-качества-образования> (дата звернення: 23.01.2014).

868. Цехмістрова Г. Моніторинг якості професійної туристської освіти / Г. Цехмістрова // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 66–72.

869. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посібник / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – 240 с.

870. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посібник / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 280 с.

871. Цюк О. Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації / О. Цюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4. – С. 119–124.

872. Чайка В. Основи дидактики: тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібник / В. Чайка. – Т. : Астон, 2002. – 244 с.

873. Чайкіна Н. О. Організація внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання : наук.-метод. посібник / Н. О. Чайкіна, О. М. Ніколенко. – Полтава : Вид-во Полтав. пед. університету, 2010. – 110 с.

874. Чандра М. Ю. Системный мониторинг качества как средство управления качеством образовательного процесса в ВУЗе [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с.

875. Чейз Р. Производственный и операционный менеджмент / Р. Чейз, Н. Эквилайн, Р. Якобс ; пер. с англ. – 8-е изд. – М. : Вильямс, 2001. – 704 с.

876. Чепуренко Г. П. Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в ВУЗе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Чепуренко Г. П. – Великий Новгород, 2003. – 402 с.

877. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М., 1989. – 152 с.

878. Черкасов А. В. Вплив демографічних факторів на перспективи розвитку системи вищої освіти / А. В. Черкасов, О. В. Родіонов, Д. І. Поліщук // Ринок праці та зайнятість населення. – 2014. – № 1. – С. 30–34.

879. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

880. Чернова О. А. Сравнительный анализ премий в области качества [Электронный ресурс] / О. А. Чернова, С. А. Бростилов // Надежность и качество : тр. Междунар. симпозиума. – 2010. – Т. 2. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-premiy-v-oblasti-kachestva> (дата обращения: 12.04.2014).

881. Чуприна А. С. Модель взаимодействия ВУЗов с предприятиями / А. С. Чуприна // Системи обробки інформації. – 2013. – № 1 (106). – С. 279–282.

882. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Шабанов Григорий Александрович. – М., 2006. – 427 с.

883. Шадриков В. Д. Системогенетический подход к проблеме развития [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – Режим доступа: http://www.yisru.org/images/7/7f/Шадриков_В.Д.pdf (дата обращения: 4.08.2014).

884. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.

885. Шевченко Н. В. Контроль качества высшего образования в Европе и США [Электронный ресурс] / Н. В. Шевченко. – Режим

доступа: [http:// www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/87.html](http://www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/87.html) (дата обращения: 1.03.2014).

886. Шевченко С. О. Забезпечення якості вищої освіти в Україні у вимірі Болонського процесу: здобутки та державно-управлінські проблеми (2005–2010 рр.) [Електронний ресурс] / С. О. Шевченко // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2010. – Режим доступу: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=115> (дата звернення: 9.02.2014).

887. Шевченко С. О. Механізми взаємодії державного і громадсько-професійного оцінювання якості вищої освіти: зарубіжний досвід та проблеми його імплементації в Україні / С. О. Шевченко // Менеджер : вісн. Донец. держ. ун-ту управління. – Донецьк, 2009. – Вип. 4 (50). – С. 263–270.

888. Шевченко С. О. Обґрунтування концепції ефективного державно-громадського механізму управління якістю вищою освітою в Україні [Електронний ресурс] / С. О. Шевченко. – Режим доступу: <http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2012-02%288%29/12ssovou.pdf> (дата звернення: 21.02.2014).

889. Шевченко С. О. Проблеми і перспективи державно-громадського управління якістю вищої освіти в Україні / С. О. Шевченко // Державне управління та місцеве самоврядування : зб. наук. праць / Редкол.: С. М. Серьогін (голов. ред.) [та ін.]. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2010. – Вип. 3 (6). – С. 23–34.

890. Шийка О. І. Ретроспектива розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Австрії / О. І. Шийка // Порівняльна професійна педагогіка / Голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 2 (6). – С. 89–95.

891. Шитова А. Н. Развитие внутривузовской системы контроля качества подготовки будущего учителя / А. Н. Шитова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 2. – С. 133–136.

892. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 354 с.

893. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. І. Шиян. – Х., 1999. – 20 с.

894. Шморгун Л. Г. Менеджмент організацій : навч. посібник / Л. Г. Шморгун. – К. : Знання, 2010. – 452 с.

895. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.

896. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук / Шуневич Б. І. – К., 2008. – 509 с.

897. Щербак О. Неперервна професійна освіта і навчання: реалії та виклики / О. Щербак // Третьи международные Батышевские научные чтения, посвященные 220-летию города Николаева, 9–11 сентября 2009 г. : сб. науч. трудов / Сост.: В. А. Радкевич, И. М. Стариков. – Николаев : ООО «Фирма «Илион», 2009. – С. 188–195.

898. Щербак О. Професійна освіта та навчання у Фінляндії / О. П. Щербак // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 3. – С. 41–44.

899. Щербаков Н. П. Гарантии качества образовательных услуг высшего профессионального образования в Алтайском государственном техническом университете [Электронный ресурс] / Н. П. Щербаков // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2011. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 10.01.2014).

900. Щербакова Л. И. Работодатели в системе гарантии качества подготовки инженерных кадров [Электронный ресурс] / Л. И. Щербакова // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов 6-й Всерос. науч.-практ. конф. гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2011. – Режим доступа: http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203 (дата обращения: 26.01.2014).

901. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / С. Щудло. – Х.–Дрогобич : Коло. 2012. – 340 с.

902. Экологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edudic.ru/search/> (дата обращения: 1.09.2014).

903. Экспертное заключение аккредитационного комитета агентства по гарантии качества и аккредитации высших учебных заведений «EdNet» Кыргызской Республики по результатам внешней оценки образовательных программ направления подготовки «Экономика» (521600) и «Менеджмент» (521500) Кыргызского Экономического Университета им. М. Рыскулбекова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.keu.edu.kg/sites/default/files/Finalnyu_obschchiy_otchet_KEU.doc (дата обращения: 27.01.2014).

904. Эльдяева Э. Э. Мониторинг качества образовательного процесса в колледже : дис. ... канд. пед. наук / Эльдяева Эльза Эрдниевна. – Элиста, 2007. – 178 с.

905. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г. С. Костюка и П. Ф. Чаматы. – К., 1961. – С. 12–14.

906. Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. [Электронный ресурс] / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – Режим доступа: www.anovikov.ru/dict/epo.pdf (дата обращения: 24.04.2014).

907. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

908. Яковлев Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук / Яковлев Евгений Владимирович. – Челябинск, 2000. – 418 с.

909. Яковлева И. Ю. Британские международные экзамены в Московском техническом колледже / И. Ю. Яковлева // Профессиональное образование. – 2001. – № 10. – С. 22–23.

910. Янковый В. Столетняя формула Киевской Политехники к 105-летию основания КПИ и 100-летию первого выпуска инженеров-политехников / В. Янковый // Зеркало недели. – 2003. – № 34. – 5 верес.

911. Ярошук Л. Г. Ідеї М.О. Корфа в контексті моніторингу якості освіти / Л. Г. Ярошук // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 254–257.

912. Яськов Е. Ф. Теория организации : учеб. пособие / Е. Ф. Яськов. – М. : Юнити-Дана, 2010. – 271 с.

913. Яфонкіна І. П. Проблеми оцінювання якості освіти в Україні в контексті державної політики [Електронний ресурс] / І. П. Яфонкіна. – Режим доступа: http://www.par.in.ua/3-2_2013/7/Yafonkina%20I.P..pdf (дата звернення: 23.02.2014).

914. Education Criteria for Performance Excellence. The Malcolm Baldrige National Quality Award, USA [Electronic resource]. – Mode of access: agri.kps.ku.ac.th/.../2556-10-09-Baldrige%20E (data of appeal: 16.04.2014).

915. ABET – Criteria for Accrediting Engineering Programs, 2015–2016 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.abet.org/eac-criteria-2015-2016/> (data of appeal: 2.02.2015).

916. ABET и глобальное взаимодействие / М. К. J. Milligan, D. Iacona, J. L. Sussman // Инженерное образование. – 2013. – № 12. – С. 5–11.

917. Academic monitoring and review overview. University of St. Andrews [Electronic resource]. – Mode of access: www.st-andrews.ac.uk/.../academic/.../monitori (data of appeal: 17.03.2014).

918. Academic regulations 2013/2014. University of the West of England, Bristol. March 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: www2.uwe.ac.uk/.../Regulations.../13_14_Regu... (data of appeal: 20.03.2014).

919. Accreditation Models in Higher Education / Primiano Di Nauta Pirjo-Liisa Omar, Angelika Schade, J. P. Scheele (eds.) Experiences and

Perspectives. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki, Finland, 2004 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.enqa.eu/indirme/.../ENQAmodels.pdf> (data of appeal: 16.04.2014).

920. Accreditation Policy and Procedure Manual. Effective for Evaluation During 2004–2005. Accreditation Cycle. Engineering Accreditation Commission. Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc., 111 Market Place, Suite 1050, Baltimore, MD 21202.

921. Assuring Academic Quality in the 21st Century: Self-Regulation in a New Era. A Report of the ACE National Task Force on Institutional Accreditation, ACE, 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.acenet.edu/news.../Assuring-Academic-Q> (data of appeal: 26.03.2014).

922. Bateson, G. Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation / G. Bateson // Die Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. – Frankfurt am Main, 1985. – S. 362-399.

923. Bologna Process Stocktaking London 2007 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/euroosvita.net/?category=17&id=1612> (data of appeal: 6.03.2014).

924. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/Uploads/news/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (data of appeal: 17.05.2014).

925. Building bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts a selection of papers from the 5th European quality assurance forum 18–20 november 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/.../eua_building_bridges_web.sflb. (data of appeal: 6.03.2014).

926. CCE Accreditation Standards. Principles, Processes & Requirements for Accreditation, 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.cce-usa.org/.../2013_CCE_ACCREDITATION (data of appeal: 26.03.2014).

927. CCE Accreditation Standart. The Council on Chiropractic Education. 2011. Arizona. USA [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.cce-usa.org/.../2013_CCE_ACCREDITATION_. (data of appeal: 24.05.2014).

928. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning). Section 2. – QAA, 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.qaa.ac.uk/PUBLICATIONS>. (data of appeal: 17.03.2014).

929. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 3. Disabled students. – QAA, 2010 [Electronic resource]. – Mode of access: www.qaa.ac.uk/.../Section3Disabilities2010.pdf (data of appeal: 14.03.2014).

930. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 6. Assessment students. – QAA, 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.qaa.ac.uk/Publications/.../COP_AOS.pdf/s (data of appeal: 14.03.2014).

931. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 9. – QAA, 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.i2agora.odl.uni-miskolc.hu/.../COP-9PlacementL> (data of appeal: 14.03.2014).

932. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.qaa.ac.uk/Publications/.../COP_AOS.pdf. (data of appeal: 6.03.2014).

933. Code of Practice on the Annual Monitoring Process 2013-2014. University of Glasgow [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.yumpu.com/.../code-of-practice-on> (data of appeal: 18.03.2014).

934. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region. Lisbon, 1997 [Electronic resource]. – Mode of [https://www. access: moveonnet.eu/institutions...lisbon_convention.pdf](https://www.moveonnet.eu/institutions...lisbon_convention.pdf) (data of appeal: 1.09.2014).

935. Council Recommendation (98/561/EC) of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education [Official Journal of the European Communities L 270 of 7.10.1998].

936. Creativity and diversity: challenges for quality assurance beyond 2010. A selection of papers from the 4th European quality assurance forum 19–21 november 2009. [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.eua.be/.../Creativity_and_Diversity_Chall (data of appeal: 6.03.2014).

937. Criteria for Accrediting Engineering Technology Programs, 2012 – 2013. ABET [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.abet.org/DisplayTemplates/DocsHandbook.aspx?id=3144> (data of appeal: 24.05.2014).

938. Draft for Adoption. Mobility for Better Learning Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Mobility_Strategy_DRAFT%20FOR%20ADOPTION.pdf (data of appeal: 17.05.2014).

939. Eaton J. S. An Overview of US Accreditation – Revised // Council for Higher Education Accreditation. – 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202012.pdf>(data of appeal: 2.02.2015 p.).

940. Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing, September 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf> (data of appeal: 1.09.2014).

941. Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing, July 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/education-at-a-glance-oecd-indicators-2013-en.pdf> (data of appeal: 1.09.2014).

942. Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, October 2014 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (data of appeal: 8.11.2014).

943. Elaine EL-Khawas. Accreditation in USA: origins, developments and future prospects, UNESCO, 2001 [Electronic resource]. – Mode of access: <unesdoc.unesco.org/images/0012/.../129295e.p.> (data of appeal: 12.04.2014).

944. Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance. 23–25 november 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.eua.be/.../EUA_QA_Forum_publication (data of appeal: 6.03.2014).

945. Eurashe report on the implementation of the european standards and guidelines for quality assurance in higher education institutions. Bucharest, 26–27 April 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2012/10/EURASHE_Report_Implementation_ESG_August_2012_full.pdf (data of appeal: 16.01.2014).

946. European Quality Assurance Register for Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.eqar.eu/register/map.html?tx_pxdeqar_pi2\[ciid\]=47](http://www.eqar.eu/register/map.html?tx_pxdeqar_pi2[ciid]=47) (data of appeal: 16.01.2014).

947. European Qualifications Framework for lifelong learning [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.eqavet.eu/.../european.../european-qualifi> (data of appeal: 27.08.2014).

948. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Electronic resource]. – Mode of access: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (data of appeal: 27.08.2014).

949. Fundamentals of a 'common quality assurance framework' (CQAF) for VET in Europe, 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.socio.msu.ru/documents/umo/bologne/FUNDAMENTALS%20OF%20A%20COMMON%20QUALITY%20ASSURANCE%20FRAMEWORK%20CQAF.pdf> (data of appeal: 27.08.2014).

950. Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. European University Association, 2003 [Electronic resource]. –

Mode of access: [https:// www.eua.be/.../COM_PUB_Graz_publication_f](https://www.eua.be/.../COM_PUB_Graz_publication_f) (data of appeal: 14.03.2014).

951. Hiltunen K., Kajaste M. Financial incentives to improve quality and relevance of higher education in Finland. – Helsinki: Finnish Higher Education Evaluation Council [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.www.oecd.org/edu/imhe/43977453.pdf> (data of appeal: 28.02.2014).

952. How does quality assurance make a difference? A selection of papers from the 7th European quality assurance forum 22-24 november 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: [https:// www.eua.be/.../How_does_quality_assurance_](https://www.eua.be/.../How_does_quality_assurance_) (data of appeal: 6.03.2014).

953. Implementing and using quality assurance: strategy and practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum 15–17 November 2007 [Electronic resource]. – Mode of access: [www.eua.be/.../ pushFile.php?](http://www.eua.be/.../pushFile.php?) (data of appeal: 6.03.2014).

954. Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Report to the European Commission on, 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: [https:// www. ec.europa.eu/ education/.../modernisation_en.pdf](https://www.ec.europa.eu/education/.../modernisation_en.pdf) (data of appeal: 17.03.2014).

955. International Standard Classification of Education ISCED 1997. UNESCO. Institute for statistic [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> (data of appeal: 27.08.2014).

956. International Standard Classification of Education ISCED 2011. UNESCO. Institute for statistic [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf) (data of appeal: 27.08.2014).

957. Institutional code of practice for postgraduate research programmes 2012/2013. Manchester Metropolitan University research and knowledge exchange. Graduate school [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.mmu. ac.uk/academic/casqe/.../icp.php](http://www.mmu.ac.uk/academic/casqe/.../icp.php) (data of appeal: 20.03.2014).

958. Isced fields of education and training 2013 (isced-f 2013). Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf> (data of appeal: 27.08.2014).

959. ISO 9001:2008 Quality management systems –Requirement (IDT). [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.standards.org/standards/ listing/iso_9001 (data of appeal: 27.01.2014).

960. ISO 9004:2009. Managing for the sustained success of an organization – A quality management approach [Electronic resource]. –

Mode of access: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=41014 (data of appeal: 1.09.2014).

961. Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ufmsecretariat.org/wp-content/uploads/2012/09/990719BOLOGNA_DECLARATION.pdf (data of appeal: 2.05.2014).

962. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007. London. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eqar.eu/uploads/media/London-Communique-18May2007.pdf> (data of appeal: 16.01.2014).

963. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué. FINAL VERSION, Bucharest, 26–27 April 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf> (data of appeal: 16.01.2014).

964. Mishra S. Quality Assurance in Higher Education: An Introduction. Bangalore India, June 2006 / S. Mishra [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.col.org/.../pub_qahe_intro.pdf (data of appeal: 12.04.2014).

965. Open University Validation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.open.ac.uk/about/validate/> (data of appeal: 12.04.2014).

966. OU Handbook for Validated Awards [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.open.ac.uk/about/validate/files/validate/file/ecms/web-content/004-ou-handbook-for-validated-awards.pdf> (data of appeal: 2.02.2015).

967. Performance and review. University of London [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.londoninternational.ac.uk/our-global-reputation/governance/performance-and-review/> (data of appeal: 2.05.2014).

968. Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Edited by Jaana Puukka. – Paris, OECD, 2012. – 183 p.

969. Programme Monitoring and Review : Policy, Procedure and Guidelines. – Portsmouth: University of Portsmouth, 2008. – 124 p.

970. Quality and standarts in UK universities: A guide to how the system works. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/.../44806 UniUK_guide_lores_1_p/ (data of appeal: 14.03.2014).

971. Quality and trust: at the heart of what we do a selection of papers from the 6th European quality assurance forum 17–19 November 2011 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.enqa.eu/.../eqaf-2011-quality-and-trust-at> (data of appeal: 6.03.2014).

972. Quality assurance handbook. University of Oxford, 2008 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.admin.ox.ac.uk/.../QA_Handbook.pdf (data of appeal: 17.03.2014).

973. Quality assurance in UK higher education: A guide for for international readers [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.qu.edu.qa/~vpcao.../UK_QA_in_higher_education.pdf](http://www.qu.edu.qa/~vpcao.../UK_QA_in_higher_education.pdf) (data of appeal: 2.02.2015).

974. Quality Assurance Manual Institute of Technology Sligo, 2012 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.registrar.itsligo.ie/files/2010/11/Quality-Assurance-Manual1.pdf> (data of appeal: 17.03.2014).

975. Quality procedures in European Higher Education. ENQA Occasional Papers 5. European Network for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2003. – 41 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/procedures.pdf> (data of appeal: 14.02.2014).

976. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 [Electronic resource]. – Mode of access: http://ecahe.eu/w/images/8/83/Berlin_Communique.pdf (data of appeal: 2.05.2014).

977. Remaud B. Компетенции выпускников инженерных специальностей: европейские перспективы / B. Remaud // Инженерное образование. – 2013. – № 12. – С. 12–21.

978. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the and the committee of the regions, Brussels, 28.01.2014. [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.kowi.de/.../2014-COM-framework-climat/](http://www.kowi.de/.../2014-COM-framework-climat/) (data of appeal: 12.04.2014).

979. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf) (data of appeal: 11.01.2014).

980. Student involvement in the processes of quality assurance agencies / H. Alaniska, E. A. Codina, J. Bohrer et al. // ENQA. Helsinki. – 2006. – 48 p.

981. SWOT analysis for schools/education/colleges/universities [Electronic resource]. – Mode of access: [https:// www.rapidbi.com/swot-analysis-for-schools-and-education/](https://www.rapidbi.com/swot-analysis-for-schools-and-education/) (data of appeal: 1.09.2014).

982. Terminology of quality assurance: towards shared European values? European Association for Quality Assurance in Higher Education 2006, Helsinki [Electronic resource]. – Mode of access: [https:// www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/terminology...](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/terminology...) (data of appeal: 1.09.2014).

983. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve,

28–29 April 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf) (data of appeal: 16.01.2014).

984. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.studyinarmenia.org/www/uploads/2011/10/ Communique%C3%A9-of-the-Conference-of-European-Ministers-Responsible-for-Higher-Education-Bergen.pdf](http://www.studyinarmenia.org/www/uploads/2011/10/Communique%C3%A9-of-the-Conference-of-European-Ministers-Responsible-for-Higher-Education-Bergen.pdf). (data of appeal: 2.05.2014).

985. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf) (data of appeal: 13.01.2014).

986. The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.finheec.fi/en> (data of appeal: 28.02.2014).

987. The Global Competitiveness Report 2014–2015 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness/> (data of appeal: 10.12.2014).

988. The Lisbon Declaration Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose, 2007 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Lisbon_declaration.pdf. (data of appeal: 10.12.2014).

989. The Quality Assurance Agency for Higher Education. [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.qaa.ac.uk/aboutus](http://www.qaa.ac.uk/aboutus) (data of appeal: 15.02.2014).

990. The UK Quality Code for Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/qu/> (data of appeal: 17.03.2014).

991. Towards the european higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf (data of appeal: 21.02.2014).

992. Trends in quality assurance a selection of papers from the 3rd European quality assurance forum 20–22 november 2008 [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.eua.be/.../EUA_QA_Forum_publication](http://www.eua.be/.../EUA_QA_Forum_publication) (data of appeal: 6.03.2014).

993. UK Quality Code for Higher Education Chapter B8: Programme monitoring and review Part B: Assuring and enhancing academic quality [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.qaa.ac.uk>

/Publications/ InformationAndGuidance/Documents/B8.pdf/ (data of appeal: 17.03.2014).

994. Westerheijden D. F. Systems of quality assessment in European higher education: paper presented to the 4-th EAIE Conference, Berlin, 5–7 November, 1992.

995. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev. 1959. V. 66. P. 297–333.

996. Working together to take quality forward. 8th European Quality Assurance Forum. University of Gothenburg, Sweden 21–23 November 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eua.be/eqaf-göthenburg.aspx>. (data of appeal: 16.01.2014).

997. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action [Electronic resource]. – 9 October 1998. Paris – Mode of access: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (data of appeal: 2.05.2014).

Архівні документи:

998. Известия Киевского политехнического института императора Александра II. Отдел инженерно-механический. 1913 г. – К. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К^о, 1914. – 493 с.

999. О введении унифицированных форм документов по подготовке специалистов в ВУЗах Минвуза УССР : приложение к приказу № 253 от 3.09.1984 г. – К. : Учеб.-метод. кабинет по высшему образованию. – 211 с.

1000. О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране [Электронный ресурс] : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18.07.1972 г. № 535. – Режим доступа: <http://www.ALPPP.ru...postanovlenie-ck-kpss-sovmina-sssr...1972...> (дата обращения: 1.09.2014).

1001. О мероприятиях по совершенствованию подготовки специалистов на основе квалификационных характеристик [Электронный ресурс] : инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 17.11.1981 г. № 33. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=284967> (дата обращения: 10.02.2015).

1002. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой [Электронный ресурс] : постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 23.06.1936 г. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=19104> (дата обращения: 19.08.2014).

1003. О разработке и введении в действие основной учебно-методической документации [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования СССР от 8.02.1988 г. № 86. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=284967> (дата обращения: 10.02.2015).

1004. О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных заведениях [Электронный ресурс] : инструктивное письмо Министерство высшего и среднего специального образования СССР от 22.10.1982 г. № 32. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=284967> (дата обращения: 10.02.2015).

1005. Об утверждении Положения о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР [Электронный ресурс] : приказ Министра высшего и среднего специального образования СССР от 11.06.1973 г. № 513. Бюллетень Минвуза СССР. – 1973. – № 9. – Режим доступа: <http://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/obrazovanie/41/prikaz-minvuza-sssr-ot-11-06-1973--513.pdf> (дата обращения: 10.03.2014).

1006. Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах : постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 420–426.

1007. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. // Народное образование в СССР. – М., 1977. – С. 163.

1008. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Правда». – 1987. – 21 марта.

1009. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1985. – № 48.

1010. Перечень специальностей высших учебных заведений СССР [Электронный ресурс] : приложение к приказу Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 17.11.1987 г. № 790. – Режим доступа: bestpravo.ru/Документы СССР>gn-pravo/t3a.htm (дата обращения: 21.02.2015).

1011. Сборник правил и программ / Под общ. ред. проф. В. Г. Шапошникова. – К., 1907. – 290 с.

1012. Об утверждении перечня действующих специальностей и специализаций высших учебных заведений СССР : приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 5.09.1975 г. № 831 // Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и

інструкцій : в 2 ч. / Под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 1. – С. 126–153.

1013. Труды Постоянной комиссии по техническому образованию при Русском техническом обществе о высших технических учебных заведениях. СПб. : [б. и.], 1883. – С. 167.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Система контролю і управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ
Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР**
(узагальнення досвіду навчальних закладів, 1986/87 н.р.)

Таблиця А.1

Контроль результатів навчання				
Вид	Рівень	Періодичність	Час	Мета
1	2	3	4	5
Нульовий Вхідний	Викладацький, кафедральний	На початку навчання (курс 1)	У години занять за розкладом	Встановлення рівня знань з питань, необхідних для вивчення дисциплін першого семестру
	Викладацький	Перед вивченням кожного нового курсу		Встановлення конкретних знань з попередніх дисциплін, необхідних для ефективного вивчення нових
Поточний	Викладацький	Постійно	На всіх видах занять	Самооцінка ефективності навчального процесу. Зворотний зв'язок у процесі навчання
	Кафедральний	За навчальним планом	У години планових контрольних робіт	Виявлення якості засвоєння навчальної інформації студентами
	Ректорський	За планом ректорського контролю		Виявлення якості на- вчання студентів різними викладачами (кафедрами)
Підсумковий	Міжкафед- ральный	За планом роботи опорних (базових) кафедр	У години планових конт- рольних робіт та під час екзаменів	Співставлення результатів навчання на різних кафедр- рах, виконання програм

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4	5
Внутрішній	Ректорський	За планом ректорського контролю	Під час екзаменів	Оцінка якості навчання майбутніх фахівців з конкретних дисциплін
	Міністерський	Кожний ВНЗ один раз на два роки за 2–3 дисциплінами	Під час екзаменів та при комплексній перевірці	Порівняльна оцінка якості навчання майбутніх фахівців з конкретних дисциплін у різних ВНЗ
Підсумковий	Ректорський	Систематично	Після двох років роботи фахівця на виробництві	Оцінка відповідності рівня підготовки фахівців потребам розвитку науки та виробництва
Зовнішній	Міністерський	Щорічно	Після роботи ДЕК	Узагальнення недоліків, виявлених ДЕК і контроль реакції ВНЗ на ці недоліки
		Систематично	Після двох років роботи фахівця на виробництві	Оцінка відповідності підготовки з вимогами науки та виробництва, співвідношення якості підготовки у різних ВНЗ

Таблиця А.2

Контроль результатів навчання					
Вид	Рівень	Обсяг і метод	Параметри, що співставляються	Звітність	Заходи з реалізації результатів контролю
1	2	3	4	5	6
Нульовий	Викладацький, кафедральний	100 % студентів; за індивідуальними завданнями (письмово)	Результати контрольної роботи, рівень необхідних знань, середній бал шкільного атестата	Аналіз та обговорення результатів на кафедрі	Коректування методики навчання, організація додаткових занять і консультацій зі студентами з питань, що вивчені недостатньо
Вхідний	Викладацький	100 % студентів; за єдиними для фаху завданнями (письмово)	Екзаменаційні оцінки попередніх дисциплін, результати контролю	Аналіз та обговорення результатів на міжкафедральных радах	Організація додаткових занять попередніми кафедрами з питань, що вивчені недостатньо

1	2	3	4	5	6
Поточний	Викладацький	100 % студентів, з використанням ТЗН* (письмово, усно)	Повідомлена і засвоєна інформація	–	Організація індивідуальної допомоги студентам
	Кафедральний	100 % студентів; за єдиними для фаху завданнями (письмово)	Оцінки за попередній період (три атестації) і результати контрольних робіт	Аналіз та обговорення результатів контролю на кафедрі	Організація цілеспрямованого контролю якості викладання і впровадження передового досвіду
	Ректорський	Вибірково; за єдиними для фаху завданнями (письмово)	Попередні оцінки, оцінки контрольних робіт (три атестації)	Обговорення ректорських контрольних робіт на Раді ВНЗ	Організація направленої контролю якості викладання. Виявлення передового досвіду викладання
Підсумковий	Міжкафедральний	Вибірково; перехресно; за єдиними завданнями (письмово)	Попередні оцінки, оцінки при контролі, оцінки в змішаних групах (три атестації)	Інформація в науково-методичні комісії з вищої освіти, обговорення на опорних і базових кафедрах	Надання методичної допомоги ВНЗ, де виявлені низькі результати
Внутрішній	Ректорський	Вибірково; за єдиними завданнями для ВНЗ (письмово)	Попередні семестрові оцінки (три атестації), результати	Обговорення результатів контролю на Вченій раді ВНЗ	Організація цілеспрямованого контролю якості викладання, надання допомоги кафедрам
	Міністерський	Вибірково; за єдиними завданнями для фаху (письмово)	Попередні семестрові оцінки (три атестації), результат контролю, результати в паралельних групах	Доповідна записка на колегію	Організація цілеспрямованого контролю якості викладання та узагальнення передового досвіду, методична допомога ВНЗ

Продовження таблиці А.2

1	2	3	4	5	6
Підсумковий	Ректорський	Вибірково; за анкетами та тестами	Результати навчання (середній бал), підсумки зовнішнього контролю	Обговорення результатів контролю на Раді ВНЗ	Коректування робо- чих планів, програм та навчального процесу
Зовнішній	Міністерський	100 % ВНЗ; за звітом ДЕК	Результати навчання, (середній бал, три атестації), ДЕК	Обговорення керівництвом МОН	Рекомендації з ко- ректування навчаль- них планів, програм та навчального процесу
		Вибірково; за тестами та анкетами спільно з ВНЗ	Результати навчання (середній бал, три атестації), ДЕК, результати контролю	Обговорення на колегії	Рекомендації з ко- ректування планів, програм і навчаль- ного процесу

Примітка. *ТЗН – технічні засоби навчання.

Таблиця А.3

Контроль якості навчання					
Вид	Рівень	Час для забезпечення заходів	Хто організовує	Хто проводить	Мета
1	2	3	4	5	6
Нульовий	Викладацький, кафедральний	У години СРС	Кафедра	Викладач	–
Вхідний	Викладацький	У години СРС	Деканат, кафедра	Викладачі попередніх дисциплін	Виявлення причин неякісного вивчення конкретних дисцип- лін попереднього курсу
Поточний		У години занять і СРС	Викладач	Викладач	Вивчення досвіду колег

1	2	3	4	5	6
Потоchnий	Кафедральний	У години занять	Кафедра	Кафедра	Виявлення зв'язку якості викладання з результатами навчання
	Ректорський		Ректор	Ректор	Виявлення зв'язку якості викладання з результатами на- вчання у різних ви- кладачів, виявлення передового досвіду викладання
Підсумковий	Між- кафедральний	Постійно	Навчально- методичні комісії з вищої освіти	Навчально- методичні комісії з вищої освіти	Виявлення передового досвіду викладання
Внутрішній	Ректорський	Протягом навчального року	Ректор	Ректор	Виявлення зв'язку якості викладання з результатами по- передніх екзаменів, виявлення передового досвіду
	Міністерський		Науково-мето- дичні комісії та навчально- методичні комісії з вищої освіти	Науково- методичні комісії та навчально- методичні комісії з вищої освіти	Виявлення передового досвіду викладання, організація обміну досвідом
Підсумковий	Ректорський	Постійно	Ректор	Ректор	–
Зовнішній	Міністерський	Постійно	Навчально- методичні комісії з вищої освіти	Навчально- методичні комісії з вищої освіти	–

Таблиця А.4

Контроль результатів навчання				
Вид	Рівень	Періодичність	Метод	Критерій оцінки
Нульовий	Викладацький, кафедральний	–	–	–
Вхідний	Викладацький	За виявлення суттєвих недоліків	Міжкафедральні взамовідвідування, анкетне опитування студентів (деканат)	–
Поточний	Викладацький	Один раз на рік для всіх викладачів	Взаемовідвідування викладачів	Взаємне обговорення
	Кафедральний	Один раз на рік кожного викладача	Відкриті заняття, контрольні відвідування, відеозаписи	Статистичні оцінки основних характеристик занять
	Ректорський	Один раз на п'ять років кожного викладача у зв'язку з конкурсними заходами	Відкриті заняття, контрольні відвідування, експертні комісії, анкетне опитування студентів, відеозаписи	Статистичні оцінки основних характеристик навчання
Підсумковий	Міжкафедральний	За планом роботи базових кафедр і науково-методичних комісій	Відкриті заняття, регіональні контрольні відвідування	Статистичні оцінки основних характеристик занять
Внутрішній	Ректорський	Один раз на п'ять років кожного викладача, з врахуванням конкурсних заходів	Відкриті заняття, контрольні відвідування, експертні комісії, анкетування студентів	Статистичні оцінки основних характеристик навчального процесу
	Міністерський	За планом роботи науково-методичних та навчально-методичних комісій з вищої освіти	Відкриті заняття, регіональні контрольні відвідування	Статистичні оцінки основних характеристик занять
Підсумковий	Ректорський	–	–	–
Зовнішній	Міністерський	–	–	–

***Хронологія формування нормативно-правової бази
моніторингу якості вищої освіти в Україні (1991–2015 рр.)***

Реформування освіти, в т.ч. вищої	
Стратегічне завдання та пріоритети	Шляхи реалізації
1	2
1991 р.	
<i>Закон про освіту, ч. 2 ст. 12, в ред. закону № 5460–VI (5460–17) від 16.10.2012</i>	
Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства	Центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти здійснює контроль та бере участь у моніторингу якості підготовки учнів та студентів
3 листопада 1993 р.	
<i>Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.)</i>	
Введення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство	<p>1. Радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами.</p> <p>2. Створення нової правової і нормативної бази освіти.</p> <p>Для ЗОШ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розробка науково обґрунтованих методик оцінки якості діяльності навчально-виховних закладів в цілому та кожного педагогічного працівника окремо; – державна атестація та акредитація загальноосвітніх навчально-виховних закладів усіх типів незалежно від форм власності. <p>Для ПТО:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проведення атестації та акредитації професійних навчально-виховних закладів; – вдосконалення системи управління професійною освітою на державному, регіональному та місцевому рівнях; – створення науково-дослідного інституту професійної освіти, методичних та інформаційних служб. <p>Для ВО:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розробка системи діагностики якості освіти та тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам; – акредитація ВНЗ усіх рівнів та форм власності

1	2
12 вересня 1995 р. Указ Президента України № 832/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти України»	
Забезпечення якості освітньої діяльності	Розробка державних вимог щодо вищої освіти, кваліфікаційних характеристик фахівців для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Забезпечення розробки та застосування основних критеріїв, на основі яких здійснювати акредитацію ВНЗ за рівнями підготовки фахівців
28 червня 1996 р. Конституція України	
Ст. 53. Держава забезпечує доступність, безоплатність і розвиток усіх рівнів освіти в Україні	—
9 жовтня 2001 р. Указ Президента України № 941/2001 «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні»	
Подальший розвиток освіти	Створення разом з місцевими органами виконавчої влади мережі регіональних центрів моніторингу освіти
17 січня 2002 р. Закон України № 2984-III «Про вищу освіту»	
Державна політика у галузі вищої освіти забезпечується шляхом збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості	Ст. 11. Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Ст. 29. Управління вищим навчальним закладом здійснюється на основі принципів автономії та самоврядування
17 квітня 2002 р. Указ Президента України № 347/2002 «Національна доктрина розвитку освіти»	
Постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; модернізація управління освітою	Демократизація системи освіти, підвищення ролі громадських організацій в оцінюванні якості освітніх послуг, розвиток державно-громадської системи управління освітою, зростання автономії навчальних закладів. Створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень та їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях. Оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління

Продовження додатка Б

1	2
Постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; модернізація управління освітою	Перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Перехід до програмно-цільового управління. Поєднання державного і громадського контролю; Моніторинг освітнього процесу, зростання якості освітніх послуг. Моніторинг та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти
17 лютого 2004 р. Указ Президента України № 199 «Про заходи вдосконалення системи вищої освіти України»	
Розвиток національної вищої школи, адаптація її до ринкових умов та інтеграція в європейський освітній простір	Розробити та затвердити Державну програму розвитку вищої освіти на 2005–2007 рр., передбачивши заходи щодо вдосконалення системи управління вищою освітою. МОН створити у тримісячний строк міжвідомчу комісію з метою вивчення аспектів Болонського процесу та внесення в установленому порядку пропозицій щодо участі у ньому України
25 серпня 2004 р. Постанова КМУ № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти»	
Забезпечення рівного доступу до вищої освіти	Встановлення порядку зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; рівні моніторингу якості освіти: локальний, регіональний, загальнодержавний, міжнародний
4 липня 2005 р. Указ Президента України № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»	
Розвиток освіти, її інтеграція в європейський освітній простір	Створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів ЄС. Для ЗОШ: – забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних обстеженнях якості освіти; – здійснення переходу протягом 2005–2006 років до проведення вступних випробувань до вищих навчальних закладів шляхом зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти

1	2
30 грудня 2005 р. Наказ МОН України № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (скасований наказом МОН України від 17.09.2014 р. № 1050)	
Запровадження у ВНЗ європейських практик організації навчального процесу	Відповідно до затверджених рекомендацій розробити та запровадити в навчальний процес ВНЗ з 2005/2006 н.р. систему внутрішнього моніторингу якості підготовки фахівців
12 липня 2006 р. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки	
Досягнення європейського рівня якості і забезпечення доступності освіти	Розробка та впровадження державних стандартів нового покоління, національної системи кваліфікацій. Удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів. Створення Українського центру оцінювання якості освіти та його регіональних підрозділів. Системи моніторингу ефективності управлінських рішень, їх вплив на якість освітніх послуг
3 листопада 2006 р. Наказ МОН України № 746 «Про організаційні заходи щодо інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (скасовано наказом МОН України від 24.01.2008 № 33)	
Забезпечення координатії та взаємодії усіх структурних підрозділів, залучених до підготовки і проведення ЗНО і моніторингу якості освіти	Розподіл обов'язків інституцій у системі освіти щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти на рівнях: – державному (МОНУ, Український центр оцінювання якості освіти); – регіональному (регіональні підрозділи УЦОЯО, інститути післядипломної педагогічної освіти)
13 липня 2007 р. Наказ МОН № 612 «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року»	
Забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості	Підвищення ефективності та якості вищої освіти: – розробити організаційно-розпорядчий механізм (технології, процедури, правила) щодо участі самоврядних студентських об'єднань в управлінні якістю вищої освіти (2007 р.); – розробити рекомендації щодо запровадження національних стандартів та рекомендацій для забезпечення якості (ЗЯ) в європейському просторі вищої освіти (2009 р.);

Продовження додатка Б	
1	2
Забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство Сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості	<ul style="list-style-type: none"> – створити систему акредитацій та Національний освітній акредитаційний центр (2008 р.); – розробити заходи щодо підвищення міжнародного рівня участі України у зовнішній системі забезпечення якості (2007 р.); – розробити правові механізми участі роботодавців (бізнес-структур) в процедурі контролю та суспільної відповідальності за якість вищої професійної освіти (2007 р.); – розробити заходи щодо підвищення рівня участі студентів у національній системі забезпечення якості (2007 р.); – розробити і запровадити постійно діючий моніторинг якості вищої освіти з урахуванням світового, європейського та національного досвіду (2007 р.); – удосконалити рейтингову систему оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів як інструментів управління якістю вищої освіти (2007 р.)
29 жовтня 2007 р. <i>Наказ МОН України № 948 «Про удосконалення механізмів зовнішнього та внутрішнього оцінювання навчальних досягнень студентів»</i>	
Удосконалення механізму оцінювання знань, умінь, навиків і компетенцій студентів, посилення відповідальності керівників ВНЗ за якість підготовки фахівців	<p>Створення державного фонду тестових контрольних завдань з усіх циклів нормативних дисциплін.</p> <p>Запровадження процедури зовнішнього оцінювання знань і умінь студентів на всіх рівнях (етапах) підготовки фахівців.</p> <p>Керівникам ВНЗ I–IV рівнів акредитації</p> <ul style="list-style-type: none"> – з метою удосконалення управління навчальним процесом розробити та з 1.09.2008 р. запровадити систему менеджменту якості вищої освіти; – запровадити систему рейтингової оцінки діяльності науково-педагогічних кадрів; – постійно проводити моніторинг рівня знань, умінь, навиків і компетенцій з усіх циклів нормативних дисциплін
20 березня 2008 р. <i>Указ Президента України № 244</i> <i>«Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»</i>	
Розвитку освіти, створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти	<p>Розширення автономії ВНЗ в установленому порядку.</p> <p>Створення у 2008 р. системи моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти</p>

1	2
21 березня 2008 р. <i>Рішення колегії МОНУ № 3/1-4 «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи»</i>	
<p>Підвищення якості освіти, демократизація управління системою вищої освіти</p>	<p>Створення регіональних (галузевих) робочих комісій з моніторингу якості освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами в контексті Болонських вимог.</p> <p>Спільно з Українським центром оцінювання якості освіти розроблення і запровадження уніфікованої системи збору інформації про результати вступної кампанії, забезпечити достовірність результатів та оперативність їх обробки.</p> <p>Створення системи забезпечення зовнішньої оцінки якості вищої освіти відповідно до європейських стандартів забезпечення якості.</p> <p>Поширення практики оцінювання діяльності викладача вищого навчального закладу студентами.</p> <p>Розробка адаптованих до документів Європейської Комісії стандартів вищої освіти третього покоління із врахуванням вимог ринку праці.</p> <p>Розширення співробітництва МОНУ і ВНЗ з міжнародними організаціями, професійними об'єднаннями роботодавців, професійними асоціаціями щодо поширення й застосування принципів перевірки якості в контексті європейської рамки кваліфікацій</p>
25 вересня 2008 р. <i>Указ Президента України № 857/2008</i> <i>«Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні»</i>	
<p>Подальше підвищення якості освіти</p>	<p>Розробка методики та критеріїв визначення до 1.05.2009 р. рейтингу ВНЗ III–IV рівнів акредитації усіх форм власності.</p> <p>Створення незалежних агенцій з моніторингу якості вищої освіти відповідно до вимог Європейського реєстру забезпечення якості освіти.</p> <p>Забезпечення в установленому порядку подальше розширення автономії вищих навчальних закладів.</p> <p>Вдосконалення системи акредитації ВНЗ.</p> <p>Створення в установленому порядку структурних підрозділів Українського центру оцінювання якості освіти в усіх обласних центрах</p>

1	2
16 жовтня 2008 р. <i>Розпорядження КМУ № 1352-р «Про затвердження комплексного плану заходів з розвитку освіти в Україні на період до 2011 року»</i>	
Розвиток вищої освіти	<p>Забезпечення адаптації системи вищої освіти до норм, стандартів та основних принципів держав – членів ЄС (2009 р.).</p> <p>Підготовка пропозицій щодо внесення до деяких законодавчих актів змін стосовно Український унормування процедури проведення ЗНО випускників навчальних закладів системи якості загальної середньої освіти (2008 р.).</p> <p>Опрацювання питання створення національної системи моніторингу якості освіти (2008–2009 рр.).</p> <p>Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (2011 р.)</p>
2008 р. <i>Комплексний план дій з розвитку освіти в Україні на 2008–2011 роки (проект)</i>	
Розвиток вищої освіти, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір	<p>Подальший розвиток ЗНО.</p> <p>Моніторинг якості освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розробити план заходів щодо створення національної системи моніторингових досліджень якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; – підготувати проект постанови КМУ про національну систему моніторингу якості загальної середньої освіти; – провести моніторингові дослідження на різних рівнях освіти; – провести пілотне моніторингове дослідження PIRLS та TIMSS і взяти участь у міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях PIRLS та TIMSS; – розробити і запровадити систему оцінки діяльності викладача ВНЗ безпосереднім споживачем його послуг – студентом
2009 р. <i>«Біла книга» національної освіти України</i>	
Системний моніторинг процесуального і результативного компоненту освіти всіх рівнів	<p>Побудова цілісної системи моніторингу якості освіти на всіх її рівнях: міжнародному; національному; муніципальному; інституційному; напрями здійснення моніторингу: державний статистичний, внутрішній ВНЗ</p>

1	2
2 квітня 2009 р. Рішення Колегії МОН України № 4/1-4 «Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти»	
Якість і доступність освіти	Вжити заходів щодо подальшого вдосконалення системи внутрішнього моніторингу якості вищої освіти, запровадження у всіх вищих навчальних закладах моніторингу якості освітніх послуг у навчальному закладі з урахуванням оцінок студентства
2 листопада 2009 р. Лист МОН України № 1/9–756 «Щодо впровадження моніторингу якості освітніх послуг у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації»	
Підвищення якості освітніх послуг і розвиток державно-громадського управління освітою	Подальше вдосконалення системи внутрішнього моніторингу якості вищої освіти: – запровадження у всіх ВНЗ моніторингу якості освітніх послуг у навчальному закладі з урахуванням оцінок студентства; – розробка МОНУ проект типового положення про Центр моніторингу якості освітніх послуг ВНЗ
27 серпня 2010 р. Розпорядження КМУ № 1728–р «Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 р.»	
План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року	У період 2011–2015 років: – удосконалити механізм ліцензування та акредитації ВНЗ з урахуванням особливостей підготовки фахівців з вищою освітою, а також вжити заходів до утворення незалежних акредитаційних агенцій та агенцій з визнання документів про освіту; – утворити при ВНЗ підрозділи міжнародної академічної мобільності з урахуванням необхідності приєднання ВНЗ України до Міжнародної мережі агенцій гарантії якості вищої освіти
30 вересня 2010 р. Указ Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні»	
Підвищення якості освіти, її інтеграція до європейського освітнього простору із збереженням національних досягнень і традицій	Розробка плану заходів із впровадження єдиної інформаційної системи управління освітою. Забезпечення запровадження, починаючи з 2011 року, національної системи моніторингу рівня якості освіти та участь української сторони у відповідних міжнародних моніторингових дослідженнях

1	2
Грудень 2010 р. <i>Програма економічних реформ на 2010–2014 роки</i> <i>«Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава».</i> <i>План-графік реформ на 2011 рік. Напрямок «Реформа системи освіти»</i>	
Підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграція системи української освіти в єдиний європейський освітній простір	Розроблення національної системи оцінювання якості освіти: – критеріального дерева національної системи рейтингового оцінювання діяльності ВНЗ, переліку рейтингових індикаторів в контексті реалізації суб'єктами ранжування управлінських, інформаційних та представницьких функцій; – затвердження положення та методики обчислення параметрів національної системи рейтингового оцінювання діяльності ВНЗ. Поліпшення якості оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ, проведення моніторингових досліджень якості загальної середньої та дошкільної освіти. Створення системи оцінювання якості освіти у ПТНЗ, прийняття Національної рамки кваліфікацій
12 березня 2012 р. <i>Указ Президента України № 187/2012 «Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження програми економічних реформ «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»</i>	
–	Затвердження порядку проведення конкурсу на розміщення державного замовлення з підготовки фахівців за критеріями: – фактичний відсоток працевлаштування випускників; – потреби регіональних ринків праці; – вартість послуг; – рівень підготовки фахівців за оцінкою роботодавців, незалежного рейтингу ВНЗ. Розробка плану заходів з впровадження Національної рамки кваліфікацій. Створення сучасних державних стандартів вищої освіти
12 березня 2013 р. <i>Указ Президента України № 128/2013 «Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження програми економічних реформ «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»</i>	
–	Супроводження у ВР проекту закону «Про вищу освіту», що сприятиме інтеграції України до ЄПВО відповідно до принципів Болонського процесу.

1	2
–	Забезпечення доступності, підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти: – удосконалення процедури акредитації ВНЗ; – видання акта КМУ щодо участі у міжнародних оцінках якості освіти TIMSS, PISA, PIRLS; – удосконалення Рекомендацій щодо розробки держстандартів ПТО на основі компетентісного підходу; – затвердження та впровадження десяти стандартів вищої освіти і 46 стандартів ПТО з конкретних професій нового покоління
23 листопада 2011 р. Постанова КМУ № 1341 «Про затвердження національної рамки кваліфікацій»	
Введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців	Здійснений системний і структурований за компетентностями опис десяти кваліфікаційних рівнів за критеріями: знання; уміння; комунікація; автономність і відповідальність
14 грудня 2011 р. Постанова КМУ № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти»	
Визначення механізму організації та проведення моніторингу якості освіти на усіх рівнях	Моніторинг якості освіти проводиться шляхом: – збору та проведення аналізу інформації про стан системи освіти; – підготовки статистичної та аналітичної інформації про якість освіти. Рівні проведення моніторингу: локальний; регіональний; загальнодержавний. Проводиться у п'ять етапів
20 квітня 2012 р. Наказ МОНмолодьспорту та Мінсоцполітики України № 488/225 «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій»	
Впровадження Національної рамки кваліфікацій	Розробити проект стратегії розвитку (концепції) національної системи кваліфікацій. Розробити рекомендації щодо забезпечення якості кваліфікацій, зокрема, стосовно валідації кваліфікацій, процедур оцінювання та присвоєння кваліфікацій, акредитації навчальних закладів. Розробити Рекомендації щодо створення професійних стандартів на основі компетентісного підходу.

Продовження додатка Б	
1	2
Впровадження Національної рамки кваліфікацій	<p>Розробити методичні рекомендації щодо створення стандартів вищої і професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу.</p> <p>Вжити заходів з метою забезпечення відповідності Національної рамки кваліфікацій критеріям Європейської рамки кваліфікацій навчання впродовж життя і Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Опрацювати питання реалізації пілотних проєктів з розробки професійних стандартів, стандартів вищої і професійно-технічної освіти, програм підготовки</p>
<p>25 червня 2013 р. Указ Президента України № 344/2013 «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»</p>	
Підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір	<p>Розширення автономії ВНЗ.</p> <p>Розробка стандартів вищої освіти, орієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій; створення гнучкої, цілеспрямованої ефективною системи державно-громадського управління освітою.</p> <p>Забезпечення національного моніторингу та оцінювання якості освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> – удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; – розробка моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; – розробка системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати; – здійснення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів та результатів; – участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо); – модернізація та оновлення системи освітньої статистики; – забезпечення населення, органів управління, навчальних закладів достовірною інформацією стосовно умов і результативності функціонування освітньої галузі на різних її рівнях; – оприлюднення результатів моніторингу системи освіти, зокрема засобами ІКТ

1	2
2013 р. <i>Проект Концепції створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти</i>	
Вдосконалення системи освіти на компетентнісних засадах, становлення громадсько-державної моделі управління освітою, забезпечення цілісного й інноваційного розвитку системи освіти в умовах децентралізації управління та розвитку автономії навчальних закладів	Створення НСМЯО шляхом: – Національної ради з моніторингу якості освіти, в т.ч. Комісії Національної ради з моніторингу ВО та розподіл повноважень і координування її роботи для забезпечення функціонування НСМЯО; – відпрацювання системи показників якості освіти на основі аналізу та урахування; – структурування НСМЯО у формі двох підсистем, одна з яких – Національна система моніторингу якості вищої освіти НСМЯО (ВО); – інституційне забезпечення функціонування НСМЯО; – розробка проектів нормативно-правових актів правового забезпечення функціонування НСМЯО; – оприлюднення результатів моніторингу якості освіти
6 вересня 2014 р. <i>Закон про вищу освіту</i>	
Збереження і розвиток системи вищої освіти і підвищення якості вищої освіти	Система забезпечення ВНЗ якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає наступне: – принципи та процедури забезпечення якості ВО; – здійснення моніторингу і періодичного перегляду освітніх програм; – щорічне оцінювання здобувачів ВО, науково-педагогічних і педагогічних працівників ВНЗ та регулярне оприлюднення їх результатів на офіційному сайті закладу, інформаційних стендах тощо; – підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; – необхідні ресурси для організації освітнього процесу, у т.ч. самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; – інформаційні системи для ефективного управління освітнім процесом; – публічність інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; – ефективні системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників ВНЗ і здобувачів вищої освіти; – інших процедур і заходів

Додаток В

Структури показників мета- і мезорівнів базових індикаторів якості професійної підготовки фахівців

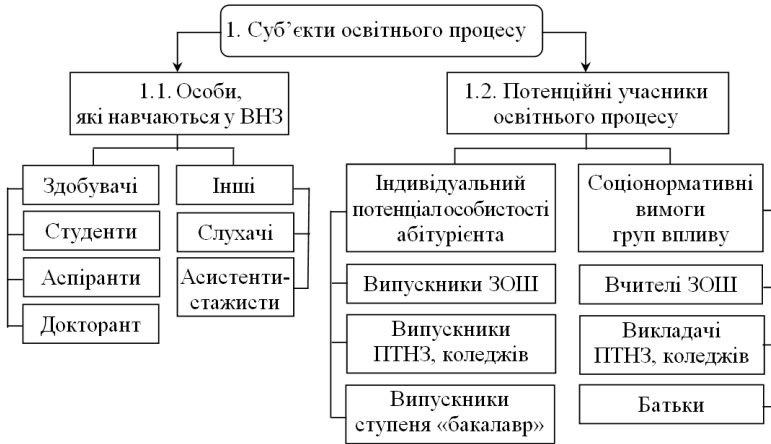


Рис. В.1. Структура показників метарівня базового індикатора «Суб'єкти освітнього процесу»



Рис. В.2. Структура показників метарівня базового індикатора «Соціально-економічний потенціал ВНЗ»



Рис. В.3. Структура показників метарівня базового індикатора «Зміст підготовки фахівців»



Рис. В.4. Структура показників метарівня базового індикатора «Організація процесів»

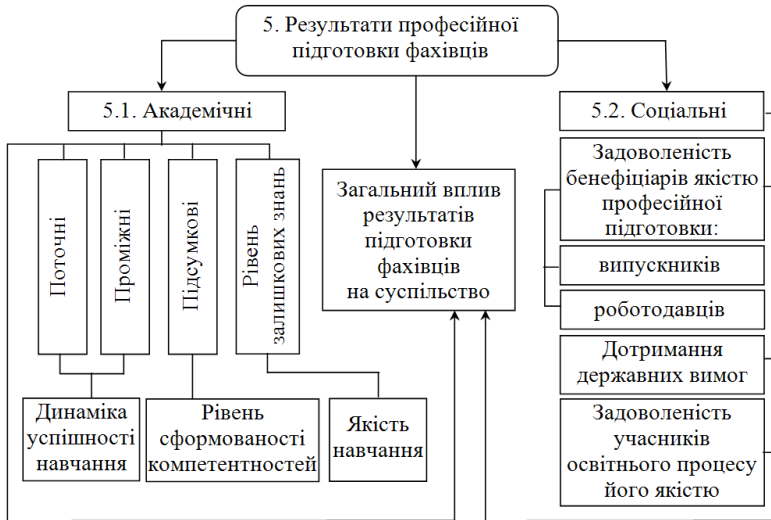


Рис. В.5. Структура показників метарівня базового індикатора «Результати професійної підготовки фахівців»

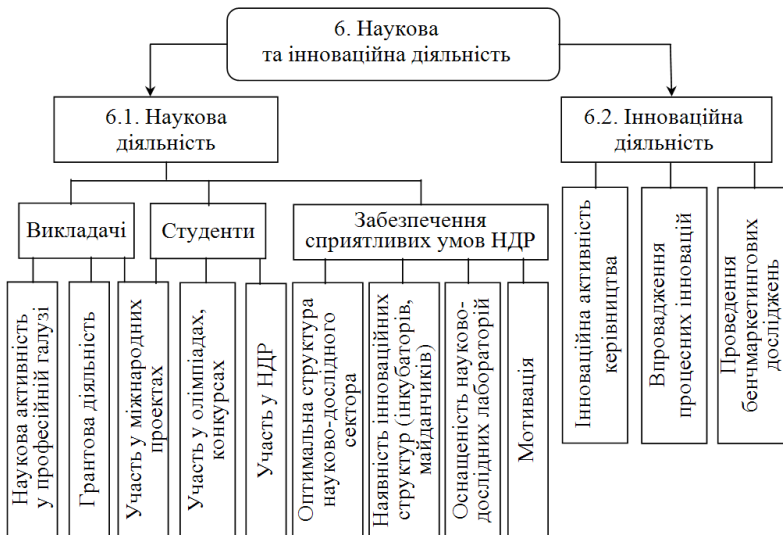


Рис. В.6. Структура показників метарівня базового індикатора «Наукова та інноваційна діяльність»



Рис. В.7. Структура показників метарівня базового індикатора «Управління ресурсами та процесами»

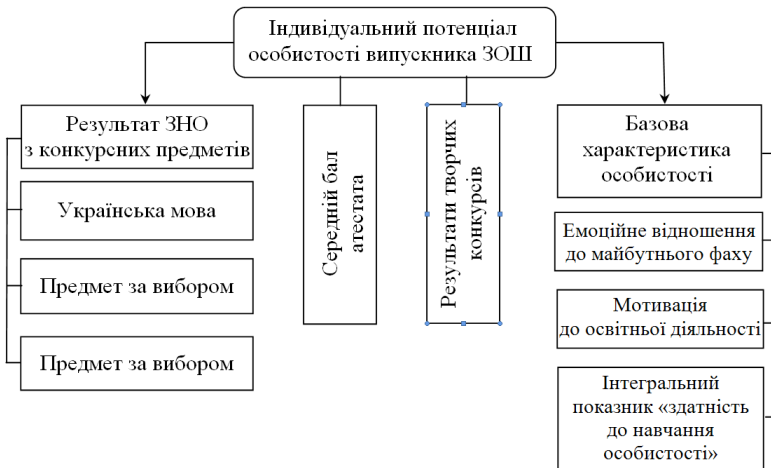


Рис. В.8. Структура компонентів мезорівня показника «Індивідуальний потенціал особистості випускника ЗОШ» базового індикатора «Суб'єкти освітнього процесу»

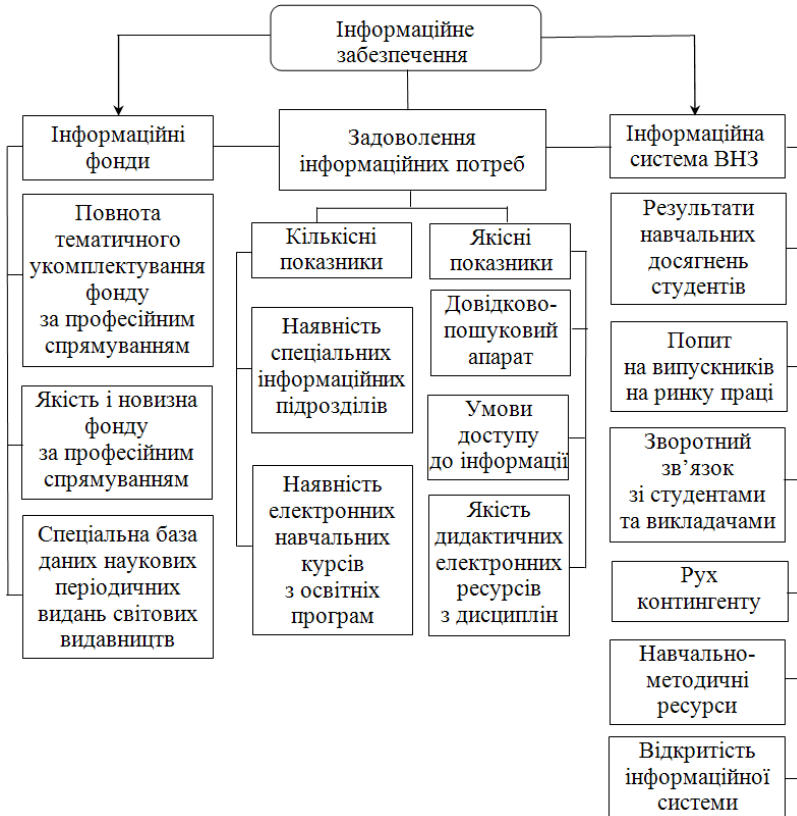


Рис. В.9. Структура компонентів мезорівня показника «Інформаційне забезпечення» базового індикатора «Соціально-економічний потенціал ВНЗ»

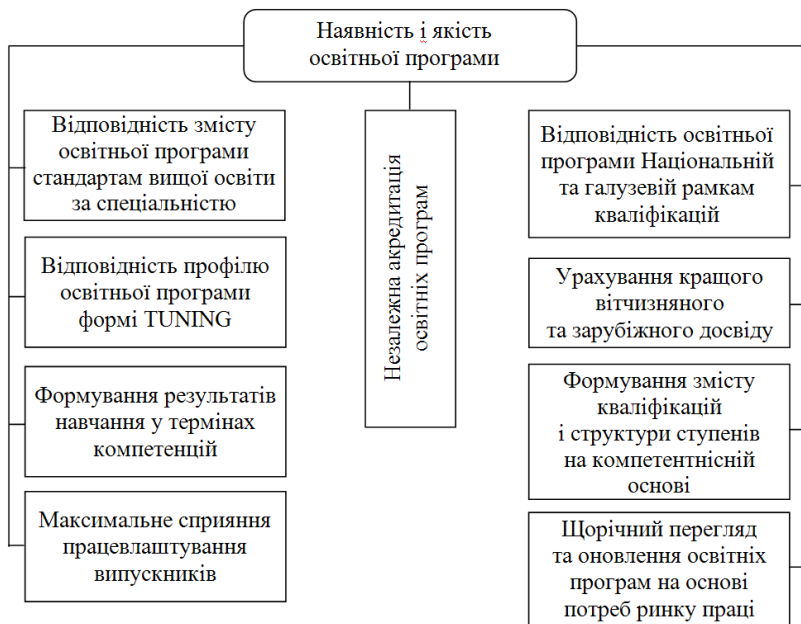


Рис. В.10. Структура компонентів мезорівня показника «Наявність та якість освітньої програми» базового індикатора «Зміст підготовки фахівців»

Додаток Г

**Інструментарій моніторингу якості
професійної підготовки фахівців**

**Лист моніторингу компоненти «Якість лекційних занять»
індикатора якості «Організація аудиторних занять»**

Назва навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, вчений ступінь та вчене звання лектора _____

Шифр і назва напрямку підготовки, курс, номер академічної групи _____

Тема лекції _____

Таблиця Г.1

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Наявність плану лекції та його відповідність робочій програмі	b_{1_411}	
2. Якість структурування матеріалу лекції за змістом і часом	b_{2_411}	
3. Науково-теоретичний рівень лекції	b_{3_411}	
4. Відображення досягнень науки і техніки	b_{4_411}	
5. Використання міжпредметних і внутрішніх предметних зв'язків	b_{5_411}	
6. Наявність виховного моменту в академічній лекції	b_{6_411}	
7. Доступність викладу матеріалу лекції	b_{7_411}	
8. Вміння лектора виділити і аналізувати проблемні ситуації	b_{8_411}	
9. Вміння формулювати поняття, визначення, висновки	b_{9_411}	
10. Використання сучасних навчально-педагогічних технологій	b_{10_411}	
11. Рівень використання комп'ютерних та інших технічних засобів навчання	b_{11_411}	
12. Якість дидактичних матеріалів і рівень їх використання	b_{12_411}	
13. Рівень мотивації студентів до самостійної роботи	b_{13_411}	
14. Рівень зворотного зв'язку лектора з аудиторією	b_{14_411}	
15. Зовнішній вигляд лектора	b_{15_411}	
16. Рівень ораторського мистецтва	b_{16_411}	
17. Міра розкриття теми лекції	b_{17_411}	
Підсумкова оцінка	B_{411}	

Відповідальний за моніторинг _____
Прізвище та ініціали
Підпис
Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість семінарських занять»
індикатора якості «Організація аудиторних занять»**

Назва навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, вчений ступінь та вчене звання лектора _____

Шифр і назва напрямку підготовки, курс, номер академічної групи _____

Тема семінарського заняття _____

Таблиця Г.2

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Наявність і якість плану семінарського заняття	b_{1_412}	
2. Підготовленість студентів до заняття	b_{2_412}	
3. Наявність та використання наочності і технічних засобів навчання	b_{3_412}	
4. Забезпеченість підготовки до занять рекомендованою літературою	b_{4_412}	
5. Наявність і якість методичних розробок семінарських занять	b_{5_412}	
6. Глибина і повнота розгляду основних питань семінару	b_{6_412}	
7. Пізнавальна активність студентів	b_{7_412}	
8. Використання в обговоренні питань елементів дискусії	b_{8_412}	
9. Створення умов для проведення семінару на засадах демократизму і толерантності	b_{9_412}	
10. Якість рефератів та доповідей студентів	b_{10_412}	
11. Якість доповнень і висновків викладача по ходу семінару	b_{11_412}	
12. Науково-теоретичний та методичний рівень семінару	b_{12_412}	
13. Якість підсумкового виступу викладача та об'єктивність оцінювання виступів студентів	b_{13_412}	
Підсумкова оцінка	B_{412}	

Відповідальний за моніторинг _____
 Прізвище та ініціали
 Підпис
 Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість практичних занять»
індикатора якості «Організація аудиторних занять»**

Назва навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, вчений ступінь та вчене звання лектора _____

Шифр і назва напрямку підготовки, курс, номер академічної групи _____

Тема практичного заняття _____

Таблиця Г.3

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Відповідність теми заняття робочій програмі	b_{1_413}	
2. Рівень відвідування практичних занять	b_{2_413}	
3. Рівень підготовленості до занять студентів	b_{3_413}	
4. Забезпеченість спеціалізованим навчальним кабінетом (аудиторією)	b_{4_413}	
5. Забезпеченість дидактичними матеріалами	b_{5_413}	
6. Забезпеченість комп'ютерною технікою та іншими технічними засобами навчання	b_{6_413}	
7. Забезпеченість метод. і довідковою літературою	b_{7_413}	
8. Логічність і послідовність структурної побудови заняття	b_{8_413}	
9. Взаємозв'язок викладача з аудиторією	b_{9_413}	
10. Мотивація до самостійної роботи студента	b_{10_413}	
11. Творча активність студентів	b_{11_413}	
12. Реалізація форм поточного контролю знань студентів	b_{12_413}	
13. Розгляд і ефективність вирішення проблемних ситуацій	b_{13_413}	
14. Наявність виховного моменту	b_{14_413}	
15. Кваліфікація, доброзичливість і вимогливість викладача	b_{15_413}	
16. Рівень використання комп'ютерної техніки та інші ТЗН	b_{16_413}	
17. Повнота використання плану занять	b_{17_413}	
18. Якість підведення підсумків заняття та висновків	b_{18_413}	
Підсумкова оцінка	B_{413}	

Відповідальний за моніторинг _____
Прізвище та ініціали
Підпис
Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість лабораторних занять»
індикатора якості «Організація аудиторних занять»**

Назва навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, вчений ступінь та вчене звання лектора _____

Шифр і назва напрямку підготовки, курс, номер академічної групи _____

Тема лабораторного заняття _____

Таблиця Г.4

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Відповідність робочій програмі та календарному плану навчальних занять	b_{1_414}	
2. Технічний і науковий рівень лабораторного обладнання	b_{2_414}	
3. Виконання вимог техніки безпеки	b_{3_414}	
4. Забезпеченість інструментами та матеріалами лабораторних робіт	b_{4_414}	
5. Забезпеченість методичними вказівками до виконання лабораторних робіт	b_{5_414}	
6. Якість вхідного контролю знань студентів	b_{6_414}	
7. Рівень індивідуалізації роботи студентів	b_{7_414}	
8. Професійна спрямованість	b_{8_414}	
9. Вивчення сучасних зразків техніки і технології	b_{9_414}	
10. Рівень реалізації внутрішньо-предметних зв'язків	b_{10_414}	
11. Рівень керівництва самостійною роботою студентів	b_{11_414}	
12. Використання комп'ютерних засобів обробки інформації	b_{12_414}	
13. Використання активних методів навчання	b_{13_414}	
14. Ефективність контролю ходу виконання лабораторної роботи	b_{14_414}	
15. Кваліфікація, доброзичливість і вимогливість викладача	b_{15_414}	
16. Якість підведення підсумків виконання лабораторної роботи	b_{16_414}	
17. Ефективність форм організації задачі лабораторних робіт	b_{17_414}	
Підсумкова оцінка	B_{414}	

Відповідальний за моніторинг _____

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість курсового проектування»
індикатора якості «Організація навчальної діяльності студента»**

Назва навчальної дисципліни, прізвище, ініціали, вчений ступінь та вчене звання лектора _____

Шифр і назва напрямку підготовки, курс, номер академічної групи _____

Тема курсового проекту _____

Таблиця Г.5

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Актуальність і оновлення тематик курсових проектів	b_{1_421}	
2. Зв'язок тематики курсового проектування з НДР кафедри	b_{2_421}	
3. Наявність і якість збірників завдань з курсового проектування	b_{3_421}	
4. Реальний обсяг курсових проектів	b_{4_421}	
5. Рівень підготовленості студентів з теоретичного курсу	b_{5_421}	
6. Наявність спеціалізованих приміщень для роботи студентів над курсовим проектом	b_{6_421}	
7. Наявність і якість методичного забезпечення курсового проектування	b_{7_421}	
8. Рівень комп'ютерних застосувань в КП	b_{8_421}	
9. Використання методів оптимізації у КП	b_{9_421}	
10. Якість графічного матеріалу і пояснювальної записки	b_{10_421}	
11. Наявність і якість нормоконтролю КП	b_{11_421}	
12. Наявність проблемних ситуацій в КП	b_{12_421}	
13. Якість системи контролю за виконанням КП студентами	b_{13_421}	
14. Якість консультацій з курсового проектування	b_{14_421}	
15. Склад і кваліфікація керівників КП	b_{15_421}	
16. Якість організації захисту КП	b_{16_421}	
Підсумкова оцінка	B_{421}	

Відповідальний за моніторинг _____
Прізвище та ініціали
Підпис
Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість дипломного проектування»
індикатора якості «Організація навчальної діяльності студента»**

Шифр і назва напрямку підготовки (спеціальності) _____

Таблиця Г.6

Назва складової	Позиція	Оцінка
1. Актуальність тематики дипломного проектування	b_{1_422}	
2. Ступінь щорічного оновлення тематики дипломного проектування	b_{2_422}	
3. Зв'язок тем дипломного проектування з проблемами підприємств галузі і науково-дослідної роботи	b_{3_422}	
4. Наявність комплексних тем дипломного проектування	b_{4_422}	
5. Творчий елемент у дипломному проектуванні	b_{5_422}	
6. Раціональний обсяг дипломних проектів	b_{6_422}	
7. Рівень підготовки студентів з теоретичного курсу	b_{7_422}	
8. Наявність приміщень для роботи студентів над ДП	b_{8_422}	
9. Наявність системи методичного забезпечення ДП	b_{9_422}	
10. Рівень комп'ютерних застосувань в ДП	b_{10_422}	
11. Використання методів оптимізації у дипломному проектуванні в ДП	b_{11_422}	
12. Якість графічного матеріалу та розрахунково-пояснювальної записки	b_{12_422}	
13. Якість контролю виконання та нормоконтролю ДП	b_{13_422}	
14. Організація консультування виконання ДП	b_{14_422}	
15. Наявність матеріалів ДП для впровадження у виробництво	b_{15_422}	
16. Організація впровадження матеріалів ДП у виробництво	b_{16_422}	
17. Склад та кваліфікація керівників ДП	b_{17_422}	
18. Склад та кваліфікація рецензентів та членів ДЕК	B_{18_422}	
19. Рівень організації роботи ДЕК	B_{19_422}	
Підсумкова оцінка	B_{422}	

Відповідальний за моніторинг _____
 Прізвище та ініціали
 Підпис
 Дата

**Лист моніторингу компоненти «Якість методичного видання»
індикатора якості «Навчально-методичне забезпечення»**

Назва видання _____

Прізвище, ініціали автора (авторів) _____

Назва навчальної дисципліни/виду навчальної діяльності _____

Шифр і назва напрямку підготовки (спеціальності) _____

Таблиця Г.7

Назва компоненти	Позиція	Оцінка**
1. Відповідність структури навчального видання його виду*	<i>b</i> _{1_2321}	
2. Відповідність програмі навчальної дисципліни, освітньо-професійній програмі державного стандарту	<i>b</i> _{2_2321}	
3. Науковий рівень видання	<i>b</i> _{3_2321}	
4. Актуальність та новизна матеріалу	<i>b</i> _{4_2321}	
5. Повнота та якість навчального матеріалу	<i>b</i> _{5_2321}	
6. Систематичність, структурованість і послідовність подачі матеріалу	<i>b</i> _{6_2321}	
7. Доцільність та якість ілюстративного матеріалу	<i>b</i> _{7_2321}	
8. Чіткість визначень, формулювань, висновків	<i>b</i> _{8_2321}	
9. Дотримання загальноприйнятої термінології, норм, правил, стандартів; відповідність позначень величин чинним вітчизняним та міжнародним стандартам	<i>b</i> _{9_2321}	
10. Використання активних методів і технологій навчання	<i>b</i> _{10_2321}	
11. Наявність методичного апарату видання (організація СРС, розвиток логічного мислення тощо)	<i>b</i> _{11_2321}	
12. Повнота і якість дидактичного апарату (зміст, вступ, заключна частина, посилання на літературу тощо)	<i>b</i> _{12_2321}	
13. Досконалість літературного стилю	<i>b</i> _{13_2321}	
14. Дотримання вимог до оформлення видання (набір тексту, шрифт, виконання таблиць, набір формул тощо)	<i>b</i> _{14_2321}	
Підсумкова оцінка	<i>B</i> ₂₃₂₁	

Примітки:

*Положення про видання навчальної літератури // Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті. Зб. нормат. док. з організації освітньої діяльності / Упоряд.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – С. 235–269.

**Використовується трибальна шкала моніторингових оцінок «незадовільно» – 0, «задовільно» – 1, «цілком достатньо» – 2.

Відповідальний за моніторинг _____

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

**Лист моніторингу компоненти «Електронний освітній ресурс»
індикатора якості «Навчально-методичне забезпечення»
(науково-змістова експертиза кафедри)**

Вид ЕОР _____

Назва навчальної дисципліни _____

Шифр і назва напрям(ів) підготовки (спеціальності) _____

Таблиця Г.8

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
1. Відповідність виду інформаційного ресурсу	Структура та зміст ЕОР відповідають вимогам і електронний освітній ресурс придатний для використання у відповідній інформаційній підсистемі університету	<i>b</i> _{1_2322}	
2. Відповідність ОПП державного стандарту	Зміст навчального матеріалу ЕОР аналогічний змісту ОПП навчальної дисципліни відповідного напрям(ів) підготовки (спеціальності)	<i>b</i> _{2_2322}	
3. Відповідність робочій програмі навчальної дисципліни	Зміст навчального матеріалу ЕОР аналогічний змісту відповідної робочої програми навчальної дисципліни	<i>b</i> _{3_2322}	
4. Повнота і якість структури курсу			
4.1. Вихідні дані (повнота/якість)	Інформація про автора (авторів) і коротка анотація курсу	<i>b</i> _{4_2322}	
		<i>b</i> _{5_2322}	
4.2. Програма вивчення з рекомендованою траєкторією навчання або опис дисципліни (повнота/якість)	Структурований перелік тем, контрольних заходів, виконання різних видів робіт, побудований у хронологічному порядку з рекомендаціями до виконання, що відображає логіку вивчення дисципліни	<i>b</i> _{6_2322}	
4.2.1. Тексти лекцій (повнота/якість)	Структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку вивчення дисципліни	<i>b</i> _{7_2322}	
		<i>b</i> _{8_2322}	

Продовження таблиці Г.8

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
4.2.2. Мультимедійні презентації лекцій (повнота/якість)	Мультимедійні навчально-методичні матеріали до лекцій	<i>b</i> _{9_2322}	
		<i>b</i> _{10_2322}	
4.2.3. Електронний підручник (посібник)	Електронні навчальні матеріали представлені у вигляді окремих тем, кожна тема представлена з розвинуеною системою навігації	<i>b</i> _{11_2322}	
4.2.4. Додаткові електронні навчальні матеріали (повнота/якість)	Опорні схеми; флеш-ролики; аудіо і відео матеріали; довідкові та нормативні документи (форми, шаблони, стандарти, нормативні акти, закони тощо)	<i>b</i> _{12_2322}	
		<i>b</i> _{13_2322}	
4.3. Курсове проектування	Орієнтовна тематика курсового проекту (роботи)	<i>b</i> _{14_2322}	
4.3.1. Методичні вказівки до курсового проектування (повнота/якість)	Вказівки до виконання усіх розділів, частин (в т.ч. графічної) роботи (проекту)	<i>b</i> _{15_2322}	
		<i>b</i> _{16_2322}	
4.4. РГР	Орієнтовна тематика РГР	<i>b</i> _{17_2322}	
4.4.1. Методичні вказівки до РГР (повнота/якість)	Вказівки до виконання завдань розрахунково-графічної роботи з прикладами та рекомендаціями до оформлення	<i>b</i> _{18_2322}	
		<i>b</i> _{19_2322}	
4.5. Лабораторні (практичні) роботи, в т.ч. віртуальні; семінарські заняття	Лабораторні (практичні) роботи, семінарські заняття з тематикою відповідно до робочої програми навчальної дисципліни	<i>b</i> _{20_2322}	
4.5.1. Методичні вказівки до лабораторних (практичних) робіт (повнота/якість)	Вказівки до виконання усіх лабораторних (практичних) робіт відповідно до робочої програми навчальної дисципліни	<i>b</i> _{21_2322}	
		<i>b</i> _{22_2322}	
4.5.2. Плани семінарських занять (повнота/якість)	Плани до усіх семінарських занять відповідно до робочої програми навчальної дисципліни	<i>b</i> _{23_2322}	
		<i>b</i> _{24_2322}	

Продовження таблиці Г.8

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
4.6. Індивідуальна контрольна робота (для заочної і дистанційної форм навчання)	Зміст варіантів завдань контрольної роботи; алгоритм вибору варіанта КР, перелік рекомендованої літератури	<i>b</i> _{25_2322}	
4.6.1. Методичні вказівки до контрольних робіт (повнота/якість)	Вказівки до виконання усіх контрольних робіт курсу відповідно до робочої програми навчальної дисципліни	<i>b</i> _{26_2322}	
		<i>b</i> _{27_2322}	
		<i>b</i> _{28_2322}	
4.7. Методичні вказівки до самостійного вивчення курсу (повнота/якість)	Чіткі інструкції щодо вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань, самостійної роботи, самоперевірки	<i>b</i> _{29_2322}	
		<i>b</i> _{30_2322}	
4.8. Контрольний блок			
4.8.1. Самоконтроль (повнота/якість)	Контрольні завдання (питання, тести, задачі тощо) для самоперевірки студентами ступеня засвоєння навчального матеріалу відповідно до програмних вимог	<i>b</i> _{31_2322}	
		<i>b</i> _{32_2322}	
4.8.2. Поточний контроль (повнота/якість)	Контрольні завдання різних форм для оперативної перевірки ступеня засвоєння навчального матеріалу частини курсу (теми, розділу, модуля) відповідно до програмних вимог	<i>b</i> _{33_2322}	
		<i>b</i> _{34_2322}	
4.8.3. Підсумковий контроль (повнота/якість)	Контрольні завдання різних форм для оцінювання результатів навчання студентів на окремих завершальних етапах (семестровий контроль)	<i>b</i> _{35_2322}	
		<i>b</i> _{36_2322}	
4.8.4. Критерії оцінювання (повнота/якість)	Інформація щодо системи оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни, як поточних, так і підсумкових; шкала відповідності ЕКТС вітчизняній системі оцінювання	<i>b</i> _{37_2322}	
		<i>b</i> _{38_2322}	

Продовження таблиці Г.8

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
4.9. Додаткова інформація			
4.9.1. Глосарій (повнота/якість)	Основні терміни навчального курсу та їх означення	<i>b</i> _{39_2322}	
		<i>b</i> _{40_2322}	
4.9.2. Список основної і додаткової літератури (повнота/якість)	Основні, додаткові друковані джерела з дисципліни та Інтернет-ресурси	<i>b</i> _{41_2322}	
		<i>b</i> _{42_2322}	
Підсумкова оцінка (сума балів/відсоток)		<i>B</i> ₂₃₂₂	

Примітки:

1. Для оцінювання ЕОР використовується трибальна шкала моніторингових оцінок «незадовільно» – 0, «задовільно» – 1, «цілком достатньо» – 2.

2. Експертний висновок вважається позитивним за умов наявності 90% позитивних оцінок («задовільно» та «цілком достатньо») за пунктами, що підлягають оцінюванню.

Електронному освітньому ресурсу рекомендується (не рекомендується) присвоїти статус навчально-методичної праці ХНУ.

Автор(и) ЕОР

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

Завідувач кафедри

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

Лист моніторингу
компоненти «Електронний освітній ресурс» індикатора якості «Навчально-методичне забезпечення»
 (науково-педагогічна експертиза незалежним експертом)

Вид ЕОР _____

Назва навчальної дисципліни _____

Шифр і назва напрям(ів) підготовки (спеціальності) _____

Таблиця Г.9

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
<i>Якість навчальних матеріалів</i>			
1. Повнота та якість навчального матеріалу тем			
1.1. Актуальність та новизна матеріалу, відповідність сучасним досягненням науки і техніки	Достатні обсяг і глибина навчального матеріалу, його наукова новизна	<i>b</i> _{43_2322}	
1.2. Якість та кількість фактичного матеріалу	Обсяг навчального матеріалу теми – 3–8 с. друкованого тексту, його наукова достовірність	<i>b</i> _{44_2322}	
1.3. Якість та кількість ілюстративного матеріалу	Наявність ілюстративного матеріалу та чіткість зображень	<i>b</i> _{45_2322}	
1.4. Наявність мультимедіа, відео- та аудіофрагментів	Забезпечення комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу (об'єктів, процесів, явищ або їх моделей в динаміці розвитку, часовому і просторовому русі) або його аудіосупроводу	<i>b</i> _{46_2322}	
1.5. Систематичність і послідовність подачі матеріалу	Система понять, фактів і способів дій у їх логічному зв'язку	<i>b</i> _{47_2322}	
1.6. Чіткість визначень і формулювань	Чіткість визначень основних термінів і понять навчальної дисципліни, їх однозначність	<i>b</i> _{48_2322}	
1.7. Дотримання загальноприйнятої термінології, норм, правил, стандартів	Використання наукової професійної термінології, відсутність застарілих термінів; дотримання прийнятих вітчизняних та міжнародних стандартів у певній науковій сфері	<i>b</i> _{49_2322}	

Продовження таблиці Г.9

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
1.8. Відповідність позначень величин	Відповідність позначень величин прийнятим системам	<i>b</i> _{50_2322}	
1.9. Досконалість літературного стилю	Чистота мови, її образність, відсутність русизмів тощо	<i>b</i> _{51_2322}	
1.10. Повнота і якість дидактичного апарату	Наявність структури курсу, глосарію, планів лекцій, висновків і узагальнень по темах, виділення ключових слів, тощо	<i>b</i> _{52_2322}	
2. Повнота та якість методичних вказівок до різних видів навчальної діяльності студента			
2.1. Вивчення курсу (самостійної роботи)	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про видання навчальної літератури [768, с. 249–250]	<i>b</i> _{53_2322}	
2.2. Курсового проекту (роботи)	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про видання навчальної літератури [768, с. 253–254]	<i>b</i> _{54_2322}	
2.3. Практичних робіт	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про видання навчальної літератури [768, с. 251–252]	<i>b</i> _{55_2322}	
2.4. Семінарських занять	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про видання навчальної літератури [768, с. 244]	<i>b</i> _{56_2322}	
2.5. Лабораторних робіт	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про видання навчальної літератури [768, с. 252–253]	<i>b</i> _{57_2322}	
2.6. Контрольних робіт	Методичні рекомендації відповідно до вимог Положення про контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів [768, с. 114–115]	<i>b</i> _{58_2322}	
3. Повнота та якість контрольних матеріалів для проведення різних видів контролю			
3.1. Поточного (тематичного, модульного)	Валідність (придатність для досягнення мети перевірки) і надійність (точність педагогічних вимірювань) тестів, їх достатня кількість, різноманітність видів; коректність формулювань контрольних запитань, завдань, задач тощо	<i>b</i> _{59_2322}	
3.2. Підсумкового	Комплексність контролю рівня навчальних досягнень студентів (компетенцій)	<i>b</i> _{60_2322}	

Продовження таблиці Г.9

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
<i>Педагогічні вимоги</i>			
Доступність	Навчальний матеріал, форми і методи навчальної діяльності відповідають рівню попередньої підготовки студентів, освітньо-кваліфікаційному рівню	<i>b</i> _{61_2322}	
Адаптивність	Реалізація індивідуального підходу: урахування індивідуальних особливостей сприйняття навчального матеріалу, можливість вибору персонального темпу навчання	<i>b</i> _{62_2322}	
Систематичність	Система понять, фактів і способів дій у їх логічному зв'язку	<i>b</i> _{63_2322}	
Свідомість і самостійність навчання, активізація діяльності	Реалізація діяльнісного підходу, наявність завдань, націлених на самостійність дій студентів зі здобуття знань при чіткому розумінні навчальних цілей і завдань навчальної діяльності; можливість самостійного вибору траєкторії навчання	<i>b</i> _{64_2322}	
Міцність засвоєння	Самоконтроль і контроль на основі зворотного зв'язку з діагностикою помилок за результатами навчання	<i>b</i> _{65_2322}	
Інтерактивність	Вибір варіантів змісту навчального матеріалу і діалоговий режим зворотного зв'язку, взаємодія суб'єктів освітнього процесу	<i>b</i> _{66_2322}	
Розвиток інтелектуального потенціалу	Розвиток мислення, формування умінь приймати оптимальні рішення, обробки інформації на основі використання інформаційно-пошукових систем та баз даних тощо	<i>b</i> _{67_2322}	
Зворотній зв'язок	Можливість отримання поради, рекомендації про подальші дії студента або коментарі викладача на різних етапах роботи	<i>b</i> _{68_2322}	
<i>Методичні вимоги</i>			
Урахування особливостей дисципліни	Урахування специфіки відповідної науки, особливостей методів дослідження її закономірностей	<i>b</i> _{69_2322}	
Понятійний апарат	Повнота і коректність означень основних термінів навчальної дисципліни	<i>b</i> _{70_2322}	

Продовження таблиці Г.9

Назва компоненти	Критерій	Позиція	Оцінка
Якість навчальних матеріалів	Новизна, науковість навчальних матеріалів, урахування сучасного рівня розвитку відповідної галузі знань	b ₇₁ 2322	
Коректність і ефективність форм і засобів контролю	Оптимальність та придатність обраних форм і засобів контролю встановити реальний рівень навчальних досягнень студентів, запланованих у робочій програмі дисципліни	b ₇₂ 2322	
Сучасні методи і форми навчання	Використання інноваційних методів навчання (проблемні ситуації, диференційоване навчання, ігрові технології, модульне навчання, метод проектів тощо) і контролю (ситуаційні тести, есе, портфоліо тощо)	b ₇₃ 2322	
<i>Ергономічні вимоги</i>			
Індивідуальні особливості студентів	Урахування різних типів організації нервової системи, пізнавальних психічних процесів: сприйняття, уваги, мислення, уяви, пам'яті; закономірностей відновлення інтелектуальної та емоційної працездатності	b ₇₄ 2322	
Рівень мотивації до навчання	Позитивні стимули при взаємодії, доброзичливість і тактовність звернень до студентів, можливість багаторазового звернення, ігрові елементи	b ₇₅ 2322	

Примітки:

1. «Положення про видання навчальної літератури» див. Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті / Упоряд.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова // Зб. нормат. документів з організації освітньої діяльності. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 466 с.

2. Для оцінювання ЕОР використовується трибальна шкала моніторингових оцінок «незадовільно» – 0, «задовільно» – 1, «цілком достатньо» – 2.

3. Експертний висновок вважається позитивним за умов наявності 90 % позитивних оцінок («задовільно» та «цілком достатньо») за пунктами, що підлягають оцінюванню.

Електронному освітньому ресурсу рекомендується (не рекомендується) присвоїти статус навчально-методичної праці ХНУ.

Експерт _____

Прізвище та ініціали

Підпис

Дата

Г.1. АНКЕТА
«Опитування роботодавців, з метою виявлення
перспективної потреби у кваліфікованих кадрах»

Назва підприємства, установи або організації _____

Вид економічної діяльності _____

Місце знаходження, підприємства, установи або організації _____

Прізвище, ініціали контактної особи, телефон, e-mail _____

1. Форма власності Вашого підприємства, установи або організації
(вказати).

2. Чи очікується на Вашому підприємстві найближчим часом?

а) реорганізація виробництва (зміни в технології, тощо):

– так; – ні.

б) зміни у структурі (раціональне використання наявної робочої сили:

– так; – ні.

в) розширення виробництва:

– так; – ні.

г) розроблення нових товарів:

– так; – ні; – інші заходи.

3. Якщо зміни очікуються, то чи виникне необхідність?

а) проводити перепідготовку та підвищення кваліфікації працюючих на підприємстві:

– так; – ні.

б) готувати висококваліфіковані кадри під конкретні робочі місця:

– так; – ні.

в) приймати на роботу молодих фахівців:

– так; – ні.

4. Яка чисельність персоналу на Вашому підприємстві (вказати)?

5. Чи відчуває Ваше підприємство потребу в додаткових кадрах?

– так; – ні.

6. Який відсоток персоналу на Вашому підприємстві передпенсійного віку (вказати)?

4. Чи реалізується за Вашою спеціальністю вільний вибір дисциплін?

а) гуманітарного блоку;

б) професійно-практичного блоку.

– так; – ні; – частково.

5. Якими дисциплінами, на Вашу думку, слід доповнити гуманітарний блок (*вказати*)?

6. Якими дисциплінами, на Вашу думку, слід доповнити професійно-практичний блок (*вказати*)?

7. Чи достатній обсяг практичної підготовки (кількість практик), закладений в ОП Вашої спеціальності?

– так; – ні; – частково.

8. Чи порушується, на вашу думку, логіка викладання дисциплін ОП вашої спеціальності (напряму підготовки)?

– так; – ні; – частково.

9. Чи зустрічається дублювання змісту навчального матеріалу дисциплін ОП вашої спеціальності (*якщо так, наведіть приклади*)?

– так; – ні; – частково.

10. Чи раціональним є розподіл годин вивчення дисциплін на теоретичну та практичну складові?

– так; – ні; – частково.

Як би Ви запропонували його змінити (*вказати*)?

11. Чи достатнім, на Вашу думку, є кількість курсових проєктів (курсів робіт) в ОП підготовки за Вашою спеціальністю?

– так; – ні; – частково.

Що можна змінити в тематиці курсового проєктування (*вказати*)?

12. Оцініть ступінь складності освітньої програми, за якою Ви навчаєтеся (*вказати*).

13. Чи співпали Ваші очікування щодо освітньої програми Вашої спеціальності з її реальним змістом?

– так; – ні; – частково.

14. Що, на Вашу думку, слід змінити в освітній програмі для Вашої спеціальності (*вказати*)?

15. Висловіть своє враження в цілому від навчання за освітньою програмою у нашому університеті (*зазначити*).

Щиро дякуємо за участь в анкетуванні!

Г.4. ТЕСТ «Оцінювання заняття студентом»

(з умовним прикладом заповнення,
прийнята кількість балів підкреслена)

Зміст питання	Відповідь
Ви вважаєте, що:	
1. Мета і зміст заняття та Ваша подальша робота за темою цілком зрозуміла (4); частково (2); не зрозуміла (0)	4 <u>2</u> 0
2. У процесі заняття Ви працювали: творчо, осмислюючи матеріал (4); все розуміли, вели конспект (2); вели конспект, не вникаючи в суть (0)	4 <u>2</u> 0
3. На занятті Вам повідомлялась: нова інформація (3); не вся нова інформація (2); повністю відомий матеріал (0)	<u>3</u> 2 0
4. На занятті Ви працювали: з бажанням, захоплено (2); без емоцій, нейтрально (1); відчували нервозність, пригнічення (0)	2 <u>1</u> 0
5. Ви вважаєте, що матеріал:	
а) зрозуміли повністю (3); в основному (2); не зрозуміли (0)	3 <u>2</u> 0
б) запам'ятали все (2); в основному запам'ятали (1); не запам'ятали (0)	<u>2</u> 1 0
в) цілком законспектували (2); в основному законспектували (1); г) не законспектували (0)	2 <u>1</u> 0
6. На занятті Ви працювати: напружено (2); ввісили (1); без напруження (0)	2 <u>1</u> 0
Загальна сума	14

Г.5. АНКЕТА ПЕРШОКУРСНИКА**«Мої враження і пропозиції після першої лекції»**

Шановний першокурснику!

Поділися своїми враженнями від відвідування першої лекції «Україна – незалежна демократична держава» та вислови свої пропозиції щодо національно-патріотичного виховання студентства в університеті.

1. Враження _____

2. Пропозиції _____

Дякуємо за співпрацю!

Г.6. АНКЕТА «Викладач очима студентів»

Характеристика показника	Оцінка				
	1	2	3	4	5
1. Викладає матеріал чітко, зрозуміло, доступно, пояснює складні місця, виділяє головні моменти, зберігає логічну послідовність у викладі					
2. Вміє викликати і підтримати зацікавленість аудиторії, слідкує за реакцією аудиторії, задає питання, викликає дискусію, вміє зняти напруження і втому аудиторії					
3. Демонструє культуру мови, чіткість дикції, нормальний темп викладання					
4. Орієнтує на матеріал, який використовується у майбутній професійній діяльності					
5. Творчий підхід і зацікавленість до своєї справи					
6. Доброзичливість і тактовність у ставленні до студента, толерантність, зацікавленість у його успіхах					
7. Вимогливість і об'єктивність в оцінюванні студента					
8. Демонструє високу ерудицію, манеру поведінки, має привабливий зовнішній вигляд					
Сума окремих балів B					
Загальна сума балів анкети B_c					

Середня оцінка:

$$\hat{I}_{\bar{n}} = \frac{\sum A_{\bar{n}}}{nk},$$

де $\sum A_{\bar{n}}$ – сума балів усіх анкет; n – кількість показників в анкеті; k – кількість анкет.

Примітка. Анкетування проводиться деканатом факультету і його результати передаються кафедрі та відповідній комісії університету.

Г.7. АНКЕТА «Викладач очима викладачів кафедри»

Характеристика показника	Оцінка				
	1	2	3	4	5
I	2	3	4	5	6
1. Досконалість володіння навчальним матеріалом дисципліни, яку викладає					
2. Науково-методичний рівень проведення занять					
3. Працює над підвищенням свого фахового рівня					

Додатки

Продовження анкети					
<i>I</i>	2	3	4	5	6
4. Працює над удосконаленням педагогічної майстерності та методики викладання					
5. Бере участь у розробці навчально-методичного забезпечення дисциплін					
6. Використовує ТЗН					
7. Використовує сучасні комп'ютерні технології					
8. Бере участь у створенні лабораторної бази кафедри					
9. Слідкує за наявністю навчальної, навчально-методичної літератури, підтримує зв'язок з бібліотекою університету					
10. Передає свій досвід, допомагає іншим викладачам кафедри в організації навчального процесу, наукової роботи					
11. Дослуховується до критичних зауважень колег, завідувача кафедри, деканату					
12. Бере участь у роботі кафедри, ініціативний					
13. Доброзичливий у ставленні до колег					
14. Дисциплінований, своєчасно виконує службові обов'язки, доручення зав. кафедри, деканату і ректорату					
15. Відвідує заняття інших викладачів і бере участь у їх обговоренні					
16. Акуратно веде організаційно-методичну документацію					
17. Доброзичливість і тактовність у ставленні до студентів					
18. Вимогливість до студентів					
19. Вимогливість до себе, самокритичність					
20. Ерудиція, манера поведінки, зовнішній вигляд					
Сума окремих балів <i>B</i>					
Загальна сума балів анкети <i>B_а</i>					

Середня оцінка:

$$\hat{I}_{\hat{a}} = \frac{\sum A_{\hat{a}}}{nk},$$

де $\sum A_{\hat{a}}$ – сума балів усіх анкет; n – кількість показників цієї анкети; k – кількість анкет.

Примітки:

– за рішенням Ради університету та кафедри в анкету додатково можуть бути внесені інші характеристики або вилучені деякі з них (тоді n може змінитися);

– анкетування проводиться таємно. Кожному викладачеві (включаючи завідувача кафедри) видається бланк оцінювання (права сторона анкети) на кожного викладача (крім себе) і один текст питань (ліва сторона анкети). Якщо викладач відмовляється брати участь в анкетуванні, то його власна оцінка O_6 зменшується на 50 %;

– всі анкети після таємного голосування у присутності членів кафедри візує завідувач кафедри та профгрупорг і лише після цього лічильна комісія кафедри у складі трьох чоловік опрацьовує анкети, тобто визначає оцінку O_6 .

Г.8. АНКЕТА «Куратор очима студентів»

Шановний студенте! Просимо оцінити роботу куратора академічної групи за п'ятибальною шкалою, щодо:

1. Контролю якості навчання та відвідування занять студентами академічної групи, допомоги відстаючим, зв'язків з батьками.
2. Відвідування студентського гуртожитку, перевірка дотримання належного санітарного стану кімнат проведення співбесід тощо.
3. Проведення кураторської години зі студентами академічної групи, зібрань, обговорень планів роботи, заходів тощо
4. Організація та проведення культурно-масових, просвітницьких, спортивних, туристичних заходів.
5. Залучення студентів академічної групи до культурно-масових, просвітницьких, спортивних, туристичних заходів.

Дякуємо за участь в опитуванні!

Г.9. АНКЕТА «Викладач очима деканату»

Характеристика показника	Оцінка				
	1	2	3	4	5
<i>I</i>	2	3	4	5	6
1. Забезпечує необхідний науково-методичний рівень проведення занять					
2. Забезпечує творчу атмосферу та трудову дисципліну серед студентів					
3. Доброзичливе ставлення до студентів, викладачів і працівників деканату					
4. Вимогливий до студентів, об'єктивний в оцінюванні їх знань і поведінки					
5. Дисциплінований, своєчасно виконує службові обов'язки, доручення деканату і ректорату					

3. Які напрями підготовки Вас найбільше цікавлять?
 – гуманітарно-педагогічний; – комп’ютерний;
 – технологічний; – міжнародні відносини.
 – механічний;

Дякуємо за відповіді! Чекаємо на Вас в університеті!

Г.11. ТЕСТ «Адаптація студента»

Прізвище, ім’я _____
 Група _____ Дата _____ Номер кімнати _____ Моб. тел. _____

Розглянь кожне з наведених тверджень і поміркуй, чи стосується воно тебе. Залежно від рішення, обери один із варіантів відповідей («так» або «ні») і познач у графі «Відповідь» знаком «+» (так) або «-» (ні).

Твердження	Відповідь
Я втомлююся, коли навчаюся.	
Я не можу зосередитися на одній думці	
У мене виникає занепокоєння з будь-якого приводу	
Коли я щось роблю, в мене тремтять руки	
Я часто хвилююся	
Мені нерідко сняться жахи	
Я пітнію навіть у прохолодну погоду	
Я весь час відчуваю голод	
У мене часто болить шлунок	
Іноді через занепокоєння я страждаю безсонням	
Мене легко роздратувати під час спілкування	
Я більш чутливий, ніж інші студенти	
Я часто буваю занепокоєний труднощами, що виникли тепер	
Шкода, що я не такий щасливий, як інші	
Я легко можу заплакати, коли трапляються невдачі в університеті	
Я нервую, коли мені доводиться чекати	
Іноді я відчуваю себе таким щасливим, що не можу всидіти на місці	
Я пасую перед труднощами, які виникли останнім часом	
Іноді я відчуваю свою нікчемність серед одногрупників	
Я сором’язлива людина	
Я вважаю, труднощі для мене є в усьому	
Я завжди в напруженні під час занять в університеті	
Іноді я відчуваю себе розбитим та дуже втомленим	
Я намагаюся уникати труднощів останнім часом	

Г.12. АНКЕТА «Чинники, що впливають на якість вищої освіти»

Прізвище, ім'я _____
Група _____ Дата _____ Номер кімнати ____ Моб. тел. _____

Шановний студенте, просимо вас прийняти участь в анкетуванні, яке дасть нам можливість дізнатися які чинники впливають на якість освіти в університеті.

За яким освітньо-кваліфікаційним рівнем та спеціальністю (напрямом підготовки) Ви навчаєтесь (*вказати*)?

1. Чи задовольняє Вас якість підготовки у нашому університеті?
– так; – ні; – частково.

2. Чи влаштовує Вас розклад навчальних занять поточного семестру?
– так; – ні; – частково.
Якщо ні, чому (*пояснити*)?

3. Чи вистачає Вам годин відведених для самостійної роботи на її виконання?
– так; – ні; – частково.

4. Чи посильні завдання, що виносяться на самостійну роботу?
– так; – ні; – частково.

5. Чи достатнє, на Вашу думку, методичне забезпечення для практичних та самостійних робіт?
– так; – ні; – частково.

6. Чи достатній рівень, на Вашу думку, обладнання лабораторій та майстерень для проведення практичних та лабораторних робіт?
– так; – ні; – частково.

7. Чи використовуються мультимедійні засоби навчання при читанні лекційних занять?
– так; – ні; – частково.

8. Чи стикалися Ви із випадками корупції в університеті?
– так; – ні; – частково.

9. Чи стикалися Ви із випадками некоректного стилю спілкування із студентами: а) викладачів; б) деканату?
– так; – ні; – частково.

10. Чи задовольняє Вас: а) доступність Інтернету; б) його швидкість?

– так; – ні; – частково.

11. Чи об'єктивна на Вашу думку, чинна система оцінювання студентів?

– так; – ні; – частково.

12. Чи систематично використовується електронний журнал:

а) викладачами, для виставляння Ваших оцінок;

б) Вами, для ознайомлення з оцінками?

– так; – ні; – частково.

13. Чи допомагає Вам модульне середовище у навчальному процесі?

– так; – ні; – частково.

14. Чи достатній рівень якості розміщених навчальних матеріалів в модульному середовищі?

– так; – ні; – частково.

15. Чи достатній рівень отриманої Вами професійної підготовки для працевлаштування після закінчення університету?

– так; – ні; – частково.

16. Які соціальні чинники, на Вашу думку, впливають на організацію навчання (*вказати*)?

17. Які чинники, на Вашу думку, знижують рівень якості освіти в університеті (*вказати*)?

18. Які чинники, на Вашу думку, підвищують рівень якості освіти в університеті (*вказати*)?

19. Які, на Вашу думку, існують переваги в організації навчального процесу в університеті (*вказати*)?

Г.13. АНКЕТА «Опитування щодо правового виховання студентства»

Стать _____ Вік _____ Одружені (так, ні) _____

Мають дітей (так, ні) _____ Лише навчаються (так, ні) _____

Форма навчання (контрактна, бюджетна) _____

1. Участь в органах студентського самоврядування:

– так; – ні.

2. Рівень своїх правових знань:

– високий; – середній; – низький.

Додаток Д

*Програма моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі
в Хмельницькому національному університеті*

Мета	Індикатор	Термін/ періодичність	Метод	Виконавець	Результат
1	2	3	4	5	6
Модуль 1. Суб'єкти освітнього процесу					
<i>Потенційні учасники освітнього процесу</i>					
1. Індивідуальний потенціал особистості абітурієнтів					
Визначити предиктори успішності навчання майбутніх студентів на рівні вищої освіти бакалавра	Середній бал атестата, результати ЗНО з конкурсних предметів, результати творчих конкурсів (за наявності), базова характеристика особистості (емоційне відношення до фаху, мотивація до навчальної діяльності, інтегральний показник «навчаємість особистості»)	Липень-серпень/ щорічно	Аналіз персональних даних, анкетування, опитування	Члени приймальної комісії, служба психологічної підтримки	Картка-характеристика індивідуального потенціалу абітурієнта; звіт відповідального секретаря приймальної комісії щодо результатів вступної кампанії
Визначити соціонормативні вимоги до якості професійної підготовки різних груп впливу	Очікування представників груп впливу щодо якості і змісту професійної підготовки майбутніх фахівців (батьки, вчителі ЗОШ, викладачі навчальних закладів системи ПТО, технікумів, коледжів)	Впродовж року, щорічно	Анкетування, бесіди	Представники випускових кафедр, відповідальний за факультет у приймальній комісії	Лист моніторингу, експертний висновок відповідального за факультет приймальної комісії

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
2. Індивідуальний потенціал особистості майбутніх здобувачів на другому і третьому рівнях вищої освіти					
Визначити предиктори успішності навчання майбутніх здобувачів на магістерському рівні вищої освіти	Середній бал диплома бакалавра, загальний рейтинг студента за результатами навчання на попередньому рівні вищої освіти, результати вступних іспитів з іноземної мови та фаху, наявність наукових праць, рекомендація атестаційної комісії	Липень-серпень/ щорічно	Аналіз результатів навчання на попередньому рівні вищої освіти	Члени приймальної комісії, завідувачі випускових кафедр	Характеристика індивідуального потенціалу майбутнього здобувача вищої освіти на магістерському рівні, звіт відповідального секретаря приймальної комісії щодо результатів вступної кампанії
Визначити предиктори успішності навчання майбутніх здобувачів на рівні вищої освіти доктора філософії	Середній бал диплома магістра, загальний рейтинг студента за результатами навчання на попередньому рівні вищої освіти, результати вступних іспитів, наявність наукових праць, рекомендація атестаційної комісії	Грудень/ щорічно	Аналіз результатів навчання на попередньому рівні вищої освіти	Члени приймальної комісії, завідувачі випускових кафедр, науковий керівник	Характеристика індивідуального потенціалу майбутнього здобувача вищої освіти на рівні доктора філософії, звіт відповідального секретаря приймальної комісії щодо результатів вступної кампанії
Особи, які навчаються у ВНЗ					
3. Вимоги держави щодо чисельності підготовки фахівців					
Визначення даних державного статистичного спостереження	Показники виконання державного замовлення	Жовтень/ щорічно	Збір статистичних даних, аналіз	Навчальна частина, деканати	Ф. 2–3 НК, щорічні звіти факультету, ВНЗ

1	2	3	4	5	6
4. Індивідуальний потенціал особистості студента					
Встановити динаміку особистісно-професійного розвитку фахівця	Показники рівня сформованості професійно значущих якостей особистості фахівця (за моделлю фахівця певної спеціальності)	Впродовж року/щорічно	Анкетування, опитування, бесіди	Служба психологічної підтримки, куратори	Анкети, опитувальники, рекомендації щодо формування індивідуального навчального плану студента
Модуль 2. Соціально-економічний потенціал ВНЗ					
Людський потенціал					
5. Кадрове забезпечення					
Встановити дотримання ліцензійних умов щодо кадрового забезпечення підготовки фахівців заявленої спеціальності	Кількісні показники відповідно до вимог [43]: спеціальність за дипломом про освіту, наукова спеціальність, науковий ступінь, вчене звання; науково-педагогічне стажування чи підвищення кваліфікації з відповідної дисципліни (не менше шести місяців), наявність підручників, навчальних посібників з грифом університету і наукових праць відповідного професійного спрямування	Один раз на десять років/періодично	Акредитаційна експертиза, експертне оцінювання	Представники незалежних агенцій, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти	Висновки акредитаційної комісії
Визначити відповідність науково-педагогічної спеціальності викладача		Червень, січень/щорічно	Експертне оцінювання	Постійно діюча комісія зі встановлення відповідності науково-педагогічної спеціальності викладачів, завідувач відділу кадрового і правового забезпечення	Протоколи засідання комісії

Продовження додатка Д

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Нострифікувати іноземні документи про вищу освіту в межах освітнього простору ВНЗ	Показники відповідності іноземних документів про вищу освіту учасників освітнього процесу вітчизняним вимогам	За необхідності	Експертне оцінювання	Разова комісія з нострифікації документів про вищу освіту, декани, секретар приймальної комісії, завідувач відділу кадрового та правового забезпечення	Протоколи засідань комісії з нострифікації документів про вищу освіту, Вченої ради університету
Встановити ступінь виконання умов контракту	Умови контракту із забезпечення якості викладання дисциплін і їх навчально-методичного забезпечення	Один раз на п'ять років	Експертне оцінювання	Завідувач кафедри, декан, кадрова комісія	Звіт викладача щодо виконання умов контракту
6. Професійна компетентність викладача					
Визначити якість викладання	Якість організації та проведення аудиторних занять (лекції, семінари, практичні і лабораторні роботи), керівництва різними видами діяльності студента (КП, КР, ДП, ДР), СРС	Два рази на семестр/щорічно	Експертне оцінювання, анкетування	Завідувач кафедри, декан, студенти	Листи моніторингу якості проведення аудиторних занять, висновки комісії у журналі відвідування занять кафедри, анкети студентів
Визначити результативність професійної діяльності викладача	Складові основних видів професійної діяльності викладача (навчальна, організаційно-навчальна, навчально-методична, наукова, виховна)	Грудень/щорічно	Кваліметричне вимірювання	Завідувач кафедри, декан, ректор	Рейтинг викладачів, кафедр, факультетів

1	2	3	4	5	6
Соціальний потенціал					
7. Міжнародне визнання ВНЗ					
Аналіз позиції ВНЗ у міжнародних рейтингах типу «Scopus», «Webometrics» тощо	На базі використання міжнародних наукометричних та веб-метричних даних тощо	Щорічно	Аналіз, порівняння	Відділ забезпечення якості вищої освіти (секція аналітико-прогностичної діяльності)	Позиція у рейтингу
8. Вітчизняне визнання ВНЗ					
Аналіз позиції ВНЗ у вітчизняних рейтингах типу «ТОП-200 Україна», «Компас» тощо	На базі кількісних показників та експертного оцінювання представниками роботодавців і академічного співтовариства, громадських організацій тощо	Щорічно	Аналіз, порівняння	Відділ забезпечення якості вищої освіти (секція аналітико-прогностичної діяльності)	Позиція у рейтингу
9. Адаптація здобувачів нового набору до умов освітнього середовища ВНЗ					
Встановлення рівня адаптації до умов освітнього середовища здобувачів нового набору	Показники емоційного стану, рівня тривожності; міжособистісних стосунків, професійних інтересів тощо, свідомість вибору навчального закладу, вплив оточуючих на зроблений особою вибір, подальші цілі і плани першокурсника, сформованість чи несформованість почуття відповідальності за власну успішність у навчанні тощо	Щорічно	Соціо-діагностика (пакет стандартизованих і власних методик)	Служба психологічної підтримки, куратори	Анкети студентів, звіт керівника служби психологічної підтримки, звіти кураторів

1	2	3	4	5	6
Матеріальні ресурси					
10. Розвиток матеріально-технічної бази					
Встановити дотримання ліцензійних умов щодо матеріально-технічного забезпечення підготовки фахівців заявленої спеціальності	Кількісні показники відповідно до вимог [43]: забезпеченість лабораторіями, полігонами, обладнанням, устаткуванням, необхідними для виконання навчальних програм	Один раз на десять років/ періодично	Акредитаційна експертиза, експертне оцінювання	Представники незалежних агентств, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти	Висновки акредитаційної комісії
Визначити технічний рівень оснащення лабораторним обладнанням	Кількісні та якісні показники технічного рівня оснащення лабораторним обладнанням	Липень, грудень/ щорічно	Експертне оцінювання	Завідувачі лабораторіями, кафедрами, декани, проректор з адміністративно-господарчої роботи, планово-фінансовий відділ	Листи моніторингу, протоколи засідань кафедр, пропозиції завідувачів лабораторіями щодо покращення матеріально-технічної бази кафедр, заявки завідувачів кафедр для формування кошторису на наступний навчальний рік
Встановити відповідність стану навчальних аудиторій діючим санітарним та протипожежним нормам, нормам охорони праці працівників та рівень їх оснащення	Кількісні та якісні показники забезпеченості навчальними аудиторіями, кабінетами і лабораторіями та рівень їх оснащення				

Продовження додатка Д

1	2	3	4	5	6
Визначити наявність і асортимент необхідних матеріалів	Кількісні показники забезпечення освітньої діяльності студентів необхідними основними і супутніми матеріалами	Липень, грудень/щорічно	Експертне оцінювання	Завідувачі лабораторіями, завідувачі кафедр, декани, проректор з адміністративно-господарчої роботи, планово-фінансовий відділ	Листи моніторингу, протоколи засідань кафедр, пропозиції завідувачів лабораторіями щодо потреб у матеріалах, заявки завідувачів кафедр для формування кошторису структурного підрозділу на наступний навчальний рік
Визначити інфраструктурний потенціал закладу	Кількісні та якісні показники складових інфраструктури закладу та ефективності їх функціонування	Грудень/щорічно	Анкетування	Проректор з адміністративно-господарчої роботи, ректорат, планово-фінансовий відділ, Наглядова рада	Листи моніторингу студентів та співробітників ВНЗ
Встановити дотримання ліцензійних умов щодо інфраструктурної складової матеріально-технічної бази ВНЗ	Кількісні показники відповідно до вимог [43]: забезпеченість студентів гуртожитком; наявність пунктів харчування; наявність спортивного залу, стадіону або спортивного майданчика; наявність медичного пункту	Один раз на десять років/періодично	Акредитаційна експертиза, експертне оцінювання	Представники незалежних агенцій, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти	Висновки акредитаційної комісії

1	2	3	4	5	6
Навчально-методичне забезпечення					
11. Навчально-методичне забезпечення					
Встановити дотримання ліцензійних умов щодо програмно-і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців завленої спеціальності	Кількісні показники відповідно до вимог [43]: наявність стандартів вищої освіти, освітніх програм із спеціальності на усіх рівнях вищої освіти, навчального плану та методичного забезпечення для кожної навчальної дисципліни навчального плану	Один раз на десять років / періодично	Акредитаційна експертиза, експертне оцінювання	Представники незалежних агенцій, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти	Висновки акредитаційної комісії
Встановити відповідність рукописів навчальних видань вимогам	Кількісні і якісні показники структури, змісту, оформлення навчального видання його типу (посібники, навчальні підручники); наявності/відсутності плагіату	Періодично/щорічно	Контент-аналіз	Навчально-методичний комісія з надання навчальним виданням грифу університету, Вчена рада університету	Листи моніторингу, довідка про результати перевірки тексту навчального видання за програмою Антиплагіат, протоколи засідань кафедри, Вченої ради факультету, засідання експертної комісії з надання навчальним виданням грифу університету, Вченої ради університету

Продовження додатка Д

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Встановити відповідність рукописів навчально-методичних видань вимогам	Кількісні і якісні показники структури, змісту, оформлення навчально-методичних видань його типу; наявності/ відсутності плагіату	Періодично/ щорічно	Контент-аналіз	Навчально-методичний відділ	Листи моніторингу, довідка про результати перевірки тексту навчального видання за програмою Антиплагіат
Встановити відповідність ЕОР вимогам	Кількісні і якісні показники структури, змісту, представлення ЕОР його типу; наявності/ відсутності плагіату	Періодично/ щорічно	Контент-аналіз	Навчально-методичний відділ	Листи моніторингу, довідка про результати перевірки тексту навчального видання за програмою Антиплагіат
Інформаційне забезпечення					
12. Інформаційні фонди та доступ до них					
Встановити дотримання ліцензійних умов щодо інформаційного забезпечення підготовки фахівців заявленої спеціальності	Кількісні показники відповідно до вимог [43]: забезпеченість студентів підручниками, навчальними посібниками, наявними у власній бібліотеці, читальних залів фаховими періодичними виданнями; можливість доступу викладачів і студентів до Інтернету як джерела інформації	Один раз на десять років / періодично	Акредитаційна експертиза, експертне оцінювання	Представники незалежних агентств, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти	Висновки акредитаційної комісії

Продовження додатка Д

1	2	3	4	5	6
Встановити рівень укомплектованості освітніми ресурсами дисциплін навчального плану спеціальності	Показники повноти тематичного укомплектування фондів Наукової бібліотеки, інших інформаційних підрозділів друкованими та електронними освітніми ресурсами; їх якості та новизни; наявності та якості навчально-методичних комплексів модулів; інформаційного фонду занять з кожної дисципліни	Періодично/щорічно	Контент-аналіз	Завідувачі кафедр, декани, навчально-методичний відділ, постійно діюча комісія з організації освітньо-виховного процесу при Вченій раді університету, Наукова бібліотека	Робочі програми дисциплін, листи забезпечення навчальної дисципліни навчальною літературою
Встановити рівень та умови доступу учасників освітнього процесу до джерел інформації	Показники доступності до джерел інформації: спеціальних баз даних наукових періодичних видань світових видавництв; модульного освітнього середовища для навчання Moodle тощо; та умов забезпечення доступу (режим роботи бібліотеки; наявність електронної бібліотеки; доступ до Інтернет як джерела інформації в межах інформаційно-освітнього середовища тощо)	Періодично/щорічно	Анкетування, опитування	Наукова бібліотека, куратори, декани, навчально-методичний відділ	Анкети учасників освітнього процесу, дані опитувань

1	2	3	4	5	6
13. Інформаційна система ВНЗ					
Встановити ефективність функціонування ІС	Показники доступності інформації усім учасникам освітнього процесу (результати навчальних досягнень студентів; рейтинг студентів; навчально-методичні ресурси; рейтинг викладачів; документообіг тощо)	Періодично/щорічно	Аналіз веб-метричних даних, анкетування	Відповідальний за комп'ютеризацію освітньої та управлінської діяльності, постійно діюча комісія з організації освітньо-виховного процесу при Вченій раді університету	Звіт відповідального за комп'ютеризацію освітньої та управлінської діяльності, протоколи засідань постійно діючої комісії з організації освітньо-виховного процесу при Вченій раді університету
Модуль 3. Зміст підготовки фахівців					
14. Зміст підготовки фахівців					
Встановити відповідність ОП вимогам ринку праці, стандартам вищої освіти	Показники якості змісту та дотримання вимог роботодавців і запитів особистості, профілю програми TUNING; періодичності оновлення освітніх програм та варіативності змісту (не менше 25 % від загальної кількості кредитів ЄКТС)	Вересень, травень/щорічно	Експертне оцінювання	Завідувач випускової кафедри, керівник освітньої програми, декан, голова Науково-методичної ради, Наглядова рада університету, роботодавці	Протоколи засідань випускових кафедр, Вчених рад факультетів, комісії з моніторингу освітніх програм Науково-методичної ради університету

Продовження додатка Д

1	2	3	4	5	6
Встановити відповідність навчальних планів вимогам ОП	Показники структури навчального плану спеціальності та переліку модулів (дисциплін) вимога ОП	Травень/ щорічно	Експертне оцінювання	Декани, навчально-методичний відділ	Звіти деканів факультетів, звіт завідувача навчально-методичного відділу, протоколи Науково-методичної та Вченої рад університету
Встановити відповідність робочих навчальних планів вимогам	Показники складових робочих планів спеціальності з урахуванням вимог організації навчального процесу (тижневе навантаження студентів, кількість контрольних точок в семестрі тощо)	Травень/ щорічно	Експертне оцінювання	Декани, навчальна частина	Звіти деканів факультетів, начальника навчальної частини, протоколи Науково-методичної та Вченої рад університету
Встановити наявність і відповідність програм навчальних дисциплін вимогам ОП	Показники наявності та відповідності результатів навчання вимогам ОП	Січень, червень/ щорічно	Експертне оцінювання	Завідувачі кафедр, декани	Протоколи засідань кафедр, Вчених рад факультетів

Модуль 4. Організація процесів***Освітні процеси******15. Розподіл та закріплення навчальних дисциплін***

Встановити відповідність закріплення навчальних дисциплін профілю кафедри та її кадровому складу	Показники чисельності штатних працівників кафедр, що читають навчальні дисципліни за профілем науково-педагогічної спеціальності; чисельності зовнішніх сумісників	Червень/ щорічно	Аналіз статистичних даних	Завідувачі кафедр, декани, навчальна частина, проректор з науково-педагогічної діяльності	Наказ ректора щодо розподілу навчальних дисциплін між кафедрами
--	--	---------------------	---------------------------	---	---

1	2	3	4	5	6
16. Планування навчального навантаження					
Встановити відповідність обсягів навчального навантаження ПВС нормативам	Нормативи обсягу навчального навантаження викладача (за [99] не більше 600 год на рік); показники його розподілу за видами робіт та категоріями викладачів тощо	Червень/ щорічно	Пряме вимірювання	Завідувачі кафедр, декани, навчальна частина, проректор з науково-педагогічної діяльності	Індивідуальні плани роботи викладачів, протоколи засідань кафедри
17. Організація аудиторних занять					
Встановити відповідність організації аудиторних занять нормативам	Нормативи тижневого навантаження аудиторними заняттями студентів різних рівнів вищої освіти та курсів навчання; формування лекційних потоків; перфорованості розкладу занять тощо	Постійно	Аналіз даних	Навчальна частина	Індивідуальні плани роботи викладачів, протоколи засідань кафедри
18. Організація СРС					
Встановити відповідність організації СРС вимогам	Показники трудомісткості вивчення СРС за видами робіт і занять; використання форм і методів активізації, контроль виконання СРС	Постійно	Аналіз результатів в СРС	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Індивідуальні плани роботи викладачів, протоколи засідань кафедри

1	2	3	4	5	6
19. Організація практичної підготовки					
Встановити відповідність організації практичної підготовки вимогам	Показники наявності і якості баз практик за фактом, участі студентів у вирішенні виробничих проблем, контролю за дотриманням програм практик тощо	Періодично	Експертне оцінювання	Керівники практик від кафедри, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Індивідуальні плани роботи викладачів, протоколи засідань кафедри, звіт начальника навчальної частини щодо організації і результатів практичної підготовки студентів
20. Організація курсового та дипломного проектування					
Встановити відповідність видів навчальної діяльності студентів вимогам	Показники наявності і якості тематики, періодичності її оновлення; практичної спрямованості завдань та актів про впровадження результатів курсового і дипломного проектування	Періодично	Експертне оцінювання	Керівники курсового (дипломного) проектування, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Індивідуальні плани роботи викладачів, протоколи засідань кафедри, звіт начальника навчальної частини щодо організації і результатів курсового (дипломного) проектування
21. Організація контролю навчальних досягнень студентів					
Встановити відповідність системи оцінювання навчальних досягнень студентів вимогам	Показники систематичності проведення усіх видів контролів, дотриманням процедур контролю, наявності та ефективності шкали оцінювання тощо	Постійно	Експертне оцінювання	Завідувачі кафедр, декани, навчально-методичний відділ	Звіти завідувачів кафедр, деканів, завідувача навчально-методичного відділу

1	2	3	4	5	6
22. Використання інноваційних технологій та активних методів навчання					
Встановити ефективність використання інноваційних технологій та активних методів навчання	Показники ефективності використання інноваційних технологій та активних методів навчання, в тому числі контролю результатів навчальних досягнень студентів	Не менше двох разів на семестр	Експертне оцінювання	Завідувачі кафедр, декани, навчально-методичний відділ	Протоколи взаємовідвідування занять викладачів кафедр
<i>Супутні процеси</i>					
23. Фінансове забезпечення					
Встановити відповідність фінансового забезпечення реалізації освітнього процесу нормативам	Нормативи фінансово-господарської діяльності ВНЗ; рівень фінансової самостійності, залучення додаткових фінансових ресурсів, дотримання звітності та контролю за провадженням фінансово-господарської діяльності, відкритість	Грудень/щорічно	Контент-аналіз документації, експертне оцінювання	Планово-економічний відділ, головний бухгалтер, ректор, Наглядова рада	Щорічний звіт з фінансово-господарської діяльності ВНЗ
24. Маркетингові дослідження ринку праці					
Виявити попит на вітчизняному ринку праці на випускників спеціальності	Показники попиту на фахівців різних спеціальностей, наявності вакансій робочих місць за фахом у межах міста (області, регіону) і частка працевлаштованих випускників	Постійно	Статистичні дані	Відділ маркетингу освітньої діяльності	Звіти завідувача відділу маркетингу освітньої діяльності, завідувача відділу працевлаштування

1	2	3	4	5	6
25. Нормативна база					
Встановити відповідність документів чинної нормативної бази освітньої діяльності ВНЗ вимогам часу	Показники сформованості нормативної бази університету і розробленості окремих нормативних документів	Постійно	Контент-аналіз нормативних документів	Навчально-методичний відділ, відділ забезпечення якості вищої освіти, постійно діюча правничка комісія при Вченій раді університету	Протоколи засідань постійно діючої правничої комісії при Вченій раді університету
Модуль 5. Результати підготовки фахівців					
<i>Академічні результати</i>					
26. Вхідний рівень базових знань					
Встановити вхідний рівень базових знань з дисципліни	Показники мінімального рівня базових знань студентів з дисциплін	На початку вивчення дисципліни	Кваліметричне вимірювання, аналіз	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани	Підсумки вхідного контролю базових знань з дисциплін
27. Поточні результати навчання					
Діагностувати поточні результати навчання та проаналізувати причини утруднень студентів	Показники успішності навчання та рівня засвоєння студентами окремих тем дисциплін	Постійно	Кваліметричне вимірювання, аналіз	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани	Електронні журнали успішності навчання студентів

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
28. Проміжні результати навчання студентів					
Діагностувати проміжні результати навчання та проаналізувати їх	Показники успішності навчання та рівня засвоєння студентами окремих модулів (атестації)	Два рази на семестр	Кваліметричне вимірювання, аналіз, ранжування результатів	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Електронні журнали успішності навчання студентів, рейтинги успішності студентів з окремих дисциплін
29. Підсумкові результати професійної підготовки майбутніх фахівців					
Встановити рівень засвоєння випускниками освітньої програми	Показники рівня сформованості мета-компетенцій випускників певного рівня вищої освіти (бакалавр, магістр)	Періодично	Кваліметричний аналіз, ранжування результатів	Члени екзаменаційних комісій, представники роботодавців, декани, навчальна частина	Звіти екзаменаційних комісій за результатами атестації випускників певного рівня вищої освіти (бакалавр, магістр); узагальнений рейтинг випускників
30. Рівень залишкових знань студентів					
Встановити рівень залишкових знань студентів з окремих дисциплін, модулів	Показники рівня залишкових знань студентів з окремих дисциплін, модулів	Періодично	Кваліметричне вимірювання, аналіз	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Звіти викладачів за результатами проведення ректорських контрольних робіт

1	2	3	4	5	6
Соціальні результати					
31. Громадсько-професійне оцінювання					
Встановити рівень задоволеності бенефіціарів результатами професійної підготовки фахівців певної спеціальності	Показники задоволеності різних категорій бенефіціарів (випускників, роботодавців, громадського суспільства) результатами професійної підготовки фахівців певної спеціальності	Періодично	Соціо-діагностика, анкетування	Завідувачі випускових кафедр, декани, відділ працелаштування	Анкети бенефіціарів, звіт завідувача відділу працелаштування
32. Соціально-психологічне оцінювання					
Встановити рівень задоволеності учасників освітнього процесу якістю освітніх послуг та умовами їх надання	Показники задоволеності різних категорій учасників освітнього процесу (здобувачі, ПВС, допоміжний та обслуговуючий персонал) якістю надання освітніх послуг та умовами, створеними у ВНЗ для продуктивної праці і навчання	Постійно	Соціо-діагностика, анкетування	Служба психологічної підтримки, декани, проректор з науково-педагогічної роботи	Анкети студентів, співробітників, звіт керівника служби психологічної підтримки
Модуль 6. Наукова та інноваційна діяльність					
Наукова діяльність					
33. Наукова активність учасників освітнього процесу					
Встановити результативність наукової діяльності викладачів у професійній сфері	Показники результативності наукової діяльності викладачів у професійній сфері	Періодично/щорічно	Кваліметричне оцінювання, ранжування результатів	Викладачі, завідувачі кафедр, декани, проректор з наукової роботи, науководослідний сектор	Звіти НДР викладачів, завідувачів кафедр, деканів, проректора з наукової роботи рейтинг викладачів за результатами наукової роботи

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Встановити результативність наукової роботи студентів	Показники результативності наукової роботи студентів (участь у дослідженнях, проектах, грантовій діяльності, олімпіадах, конкурсах тощо)	Періодично/щорічно	Кваліметричне оцінювання, ранжування результатів	Куратори, завідувачі кафедр, декани, проректор з наукової роботи, науково-дослідний сектор	Звіти НДР завідувачів кафедр, деканів, проректора з наукової роботи; рейтинг студентів з урахуванням результатів наукової роботи
34. Умови проведення наукових досліджень					
Встановити рівень забезпечення сприятливих умов щодо проведення наукових досліджень	Показники наявності оптимальної структури науково-дослідного сектора, оснащеності лабораторій, інноваційних структур (інкубатори, техно-парки, центри трансферу технологій тощо)	Постійно	Експертне оцінювання	Завідувачі кафедр, декани, проректор з наукової роботи, науково-дослідний сектор	Звіти НДР завідувачів кафедр, деканів, проректора з наукової роботи
Встановити рівень мотивації учасників освітнього процесу до наукової роботи	Показник динаміки залучення студентів до наукової роботи впродовж усього періоду навчання	Постійно	Анкетування	Керівники НДРС, завідувачі кафедр, декани, проректор з наукової роботи	
Інноваційна діяльність					
35. Бенчмаркетингові дослідження освітнього простору					
Виявити конкурентні переваги вітчизняних і зарубіжних вишів з метою трансформації їх передового досвіду в умови	Показники діяльності вітчизняних та зарубіжних ВНЗ, що надають їм конкурентні переваги на освітянському просторі	Постійно	Експертне оцінювання, аналіз, порівняння	Відділ маркетингу освітньої діяльності	Звіт завідувача відділу маркетингу освітньої діяльності

1	2	3	4	5	6
36. Впровадження процесних інновацій					
Виявити доцільність впровадження інновацій в освітній процес і різні види діяльності ВНЗ	Показники активності керівництва, ефективності впровадження процесних інновацій (урахування вимог ЄПВО, енергозберігаючі технології тощо)	Постійно	Експертне оцінювання, аналіз, порівняння	Проректори за видами діяльності ВНЗ	Звіти проректорів за видами діяльності ВНЗ
Модуль 7. Управління ресурсами та процесами					
<i>Управління ресурсами</i>					
37. Розвиток та розподіл персоналу					
Встановити динаміку розвитку людських ресурсів і ефективність використання персоналу	Показники ефективності проведення підвищення кваліфікації ПВС, співробітників університету, задіяних у професійній підготовці фахівців певної спеціальності	Періодично	Експертне оцінювання	Завідувачі кафедр, декани, проректор з науково-педагогічної роботи, Центр педагогічної майстерності	Звіти кафедр, деканів, завідувача навчально-методичного відділу
38. Відновлення та поповнення матеріальних ресурсів					
Встановити динаміку відновлення і поповнення матеріальних ресурсів	Показники вчасності та ефективності відновлення та поповнення матеріальних ресурсів, необхідних для підготовки фахівців певної спеціальності	Постійно	Експертне оцінювання	Завідувачі лабораторіями кафедр, матеріально відповідальні структурних підрозділів, АГЧ, проректор з адміністративно-господарської	Звіти завідувачів лабораторіями кафедр, деканів, проректора з адміністративно-господарської роботи

1	2	3	4	5	6
39. Регулювання фінансових потоків					
Встановити відповідність фінансового забезпечення професійної підготовки фахівців необхідним потребам	Показники державного фінансування підготовки фахівців певної спеціальності, собівартості і вартості навчання, ефективності регулювання фінансових потоків	Періодично/щорічно	Експертне оцінювання	Проректор з фінансово-економічної діяльності, головний бухгалтер	Звіт проректора з фінансово-економічної діяльності, постійно діючої комісії з економічних питань при Вченій раді
Управління процесами					
40. Система забезпечення якості вищої освіти					
Встановити відповідність системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти вимогам	Показники наявності та якості проведення процедур моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, щорічного оцінювання здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, забезпечення системи запобігання плагіату тощо	Періодично/щорічно	Експертне оцінювання	Ректор, відповідальний за систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в університеті	Звіти завідувача відділом забезпечення якості вищої освіти, відповідального, постійно діючої комісії Вченої ради університету з питань забезпечення якості вищої освіти

Примітка. АГЧ – адміністративно-господарська частина.

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	3
---------------------------------	---

Вступ	7
-------------	---

Розділ 1.

Теоретико-методологічний аналіз базових понять дослідження

1.1. Методологічні принципи формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження	13
1.2. Дефініції сучасних підходів та особливостей професійної підготовки інженерів швейної галузі	19
1.3. Дефініції дослідження сутності якості вищої освіти та специфіки систем управління нею	36
1.4. Дефініції дослідження проблеми моніторингу в освіті	52

Розділ 2.

Гене́за моніторингу якості професійної підготовки інженерів на інституційному рівні в Україні у XIX–XXI ст.

2.1. Ретроспектива системи збору інформації про якість професійної підготовки інженерів у вітчизняних ВНЗ кінця XIX – початку XX ст.	83
2.2. Радянська система збору інформації щодо якості професійної підготовки інженерів	94
2.3. Стандартизація вищої освіти як спосіб забезпечення її якості	109

Розділ 3.

Моніторинг якості професійної підготовки фахівців у зарубіжних країнах

3.1. Загальноєвропейські підходи до моніторингу якості вищої освіти	131
3.2. Сучасні моделі моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах країн Європи та США ...	151
3.3. Практика моніторингу якості професійної підготовки фахівців у країнах СНД	177

Розділ 4.**Сучасний стан моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ України**

- 4.1. Нормативно-правова база моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищій освіті199
- 4.2. Сучасний стан моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі215
- 4.3. Практика моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні234

Розділ 5.**Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ**

- 5.1. Концепція моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні255
- 5.2. Модель моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ276
- 5.3. Система критеріїв та індикаторів моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі298

Розділ 6.**Організаційно-технологічне забезпечення моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі в умовах ВНЗ**

- 6.1. Сутність та структура системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні315
- 6.2. Конструювання інструментарію моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі329
- 6.3. Організація моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі345
- 6.4. Прогностичні напрями модернізації системи внутрішнього моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі363

Висновки371

Список використаних джерел379

Додатки469

Наукове видання

Красильникова Ганна Володимирівна

**Моніторинг якості професійної підготовки
інженерів швейної галузі
у вищому навчальному закладі:
теоретичні та методичні засади**

Відповідальний за випуск: ***В. С. Яремчук***

Художнє оформлення обкладинки: ***О. С. Ванчурова***

Комп'ютерна верстка: ***О. В. Чопенко***

Підписано до друку 15.01.2015.

Формат 30×42/2. Папір офс. Гарн. Times New Roman.

Друк різнографією. Ум. друк. арк. – 31,73. Обл.-вид. арк. – 29,46.

Тираж 300. Зам. № 39/15

Віддруковано в редакційно-видавничому центрі ХНУ

29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1.

Свідоцтво про внесення в Державний реєстр,

серія ДК № 4489 від 18.02.2013 р.