

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису

**КАЛІНІНА ОЛЕНА ГЕННАДІЇВНА**

УДК [378.014.6 : 005.6] (73)

**СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

13.00.06 – теорія та методика управління освітою

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
доктор педагогічних наук, професор  
**Вакуленко Валентина Миколаївна**

Старобільськ – 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США</b>	11
1.1. Проблема управління якістю вищої освіти у сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях	11
1.2. Сутність та еволюція поняття якості вищої освіти в США	36
1.3. Основні підходи до управління якістю вищої освіти в США	61
Висновки до першого розділу	84
<b>РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США</b>	87
2.1. Аналіз сучасного стану управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США	87
2.2. Показники якості освіти та принципи управління якістю вищої освіти в США	115
2.3. Процедури внутрішнього управління якістю вищої освіти в США	135
2.4. Можливості використання американського досвіду в управлінні якістю вищої освіти в Україні	161
Висновки до другого розділу	186
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	191
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	202
<b>ДОДАТКИ</b>	231

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Значні соціокультурні перетворення, які характеризують сучасний розвиток європейської цивілізації, спонукають до оновлення та вдосконалення систем освіти. Освітні системи майже всіх європейських країн перебувають у стадії реформування та модернізації. Такі ж тенденції характерні й для вітчизняної системи вищої освіти.

Необхідність реформування системи вищої освіти України, її вдосконалення й підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлена процесами глобалізації. Цілком очевидно, що вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від організації управління системою вищої освіти країни: правильності вибору управлінських стратегій, успішності реалізації функцій управління, своєчасності та ефективності управлінських рішень тощо.

В останні роки значно збільшилася кількість досліджень вітчизняних учених з питань управління якістю освіти: О. Янко (організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу), А. Харківська (теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу), В. Радченко (управління якістю професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації), М. Стригунова (удосконалення нормативної бази оцінювання якості освітніх послуг ВНЗ України), С. Шевченко (державно-громадське управління якістю вищої освіти в Україні), М. Артюхіна (забезпечення якості освіти). Окремі аспекти освітнього менеджменту досліджували Є. Хриков, В. Бондар, Т. Сорочан, В. Алфімов, О. Галус, Л. Карамушка, В. Пікельна, В. Григораш та інші науковці.

Незважаючи на це, відзначимо, що теорія і практика управління якістю освіти в Україні знаходиться на стадії розвитку.

Пошуки можливих шляхів підвищення якості вищої освіти в країні спонукають до вивчення світового досвіду, зокрема системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Обґрунтовуємо такий вибір достатньо високими позиціями цих закладів у світових освітніх рейтингах різного спрямування, впливом їхнього наукового потенціалу на розвиток сучасних технологій, високим рівнем умотивованості студентів до навчання та досягнення найкращих результатів.

Природно, що високий рівень якості освіти, який забезпечують вищі навчальні заклади США, викликав значний інтерес науковців. Протягом останніх років у педагогіці з'явилося чимало праць, присвячених різним аспектам американської вищої освіти. Питанням загальноісторичного розвитку системи вищої освіти США присвячені розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців: Б. Вульфсона, О. Джуринаського, С. Калашнікової, О. Романовської, Д. Бока, Б. Кларка, М. Когана, А. Ніколсона та ін.

Питання підготовки спеціалістів різних напрямків розглянуто в роботах С. Бурдіної (підготовка магістрів управління освітою), Я. Бельмаз (підготовка викладачів вищої школи), В. Корнієнко (професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики), В. Поліщук (підготовка фахівців із соціальної роботи).

Організаційні та кадрові аспекти управління американською вищою освітою висвітлили такі науковці, як В. Громов, Д. Дзвінчук, М. Дудка, С. Запрягаєв, А. Лютих, В. Лунячек; управління державним сектором вищої освіти – С. Калашнікова, О. Верхогляд; оцінювання навчальних досягнень студентів розглядали І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, І. Зварич. Проте, поза увагою дослідників залишилась система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США.

Аналіз літературних джерел, результатів досліджень та практики управління якістю освіти на рівні вищого навчального закладу дав змогу виокремити низку суперечностей між:

- потребою у застосуванні зарубіжного досвіду в Україні для підвищення якості освіти та недостатньою дослідженістю даної проблеми вітчизняною наукою;
- сучасними вимогами ринку праці до якості вищої освіти й обмеженістю можливостей їх задоволення на основі традиційних підходів до управління освітнім процесом;
- необхідністю гарантованої якості освітніх послуг, які надає навчальний заклад, і недосконалістю технологій управління якістю вищої освіти.

Отже, виявлені суперечності та недостатня теоретична і практична розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: „Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США”.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано в межах комплексної теми наукового дослідження „Модернізація діяльності вищого закладу освіти в контексті європейської інтеграції” (державний реєстраційний № 0103U004993) ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Тема дисертації затверджена Вченою радою ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (протокол № 3 від 29 жовтня 2010 року) й узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології України (протокол № 9 від 21 грудня 2010 року).

**Об’єкт дослідження** – система вищої освіти США.

**Предмет дослідження** – теоретичні та організаційні основи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США.

**Мета дисертаційної роботи** – розкрити теоретичні та організаційні основи системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США та визначити потенційні можливості використання ідей американського досвіду в розвитку системи управління якістю вищої освіти в Україні.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

- на основі аналізу наукового доробку вітчизняних та зарубіжних учених виявити стан дослідженості проблеми управління якістю вищої освіти;
- здійснити теоретичний аналіз основних понять, які характеризують проблему управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США;
- проаналізувати стан управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США в історичному та сучасному аспектах;
- установити основні показники якості освіти та принципи управління якістю вищої освіти в США;
- охарактеризувати процедури внутрішнього управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США;
- визначити можливості використання американського досвіду в управлінні якістю підготовки спеціалістів у вітчизняній системі вищої освіти.

**Методологічною основою дослідження** є положення теорії наукового пізнання з її діалектичними принципами взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності, неперервності розвитку; теорії систем, теорії управління якістю.

Відповідно до загальних положень компаративістики було визначено країну, рівень освіти, конкретизовано напрям, який співвідноситься із сучасними потребами вітчизняної освіти. Історико-хронологічний підхід дозволив здійснити вивчення історичного розвитку управління якістю вищої освіти в США. Системний підхід забезпечив дослідження управління якістю вищої освіти як відкритої системи, сукупність зв'язаних і взаємодіючих частин підсистем, які забезпечують виникнення цілого, що має власні якості, відмінні від якостей складових його частин. Процесний підхід до теоретичного обґрунтування управління якістю вищої освіти обумовлений визначенням освітньої системи як сукупності процесів.

**Теоретичну основу дослідження** становлять положення й висновки, що стосуються проблем становлення й розвитку вищої освіти в США (Д. Діл, Р. Бірнбаум, П. Івелл, В. Вахштайн, А. Кохен, С. Калашнікова, О. Романовська,

С. Бурдіна, О. Рузанова, М. Серебрякова); досліджень у сфері якості вищої освіти (А. Астін, С. Бог, Р. Барнет, Б. Він, Д. Сеймур, Е. Грейді, Г. Боуен, Л. Харві, Д. Грін, М. Кісіль, В. Кремень, В. Вікторов); теорій управління якістю (Е. Демінг, Дж. Джуран, А. Фейгенбаум, Р. Каплан, Д. Нортон); використання теорії загального управління якістю у вищій освіті (Р. Барнет, Л. Харві, Е. Саліс, Л. Шер, Д. Тітер, Дж. Коч, Д. Сеймур, М. Муноз); проблем управління якістю вищої освіти (Дж. Бренан, Т. Ша, Г. Роадз, Дж. Ньютон, Г. Срікантан, Б. Рубен, О. Волков, Л. Віткін, Л. Одерій, Є. Хриков, В. Стельмашенко, С. Шевченко, Е. Злобін, Е. Коротков, Є. Яковлев); методології порівняльної педагогіки (О. Локшина, І. Зварич, Н. Лавриченко, А. Сбруєва, О. Джуринський).

Для розв'язання завдань роботи використано комплекс **методів дослідження**: теоретичного аналізу й синтезу – порівняльно-зіставний аналіз та узагальнення, що дали змогу систематизувати та узагальнити погляди науковців; понятійно-термінологічний – для конкретизації понятійно-категоріального поля дослідження; системно-компонентний – для визначення основних елементів системи управління якістю освіти; системно-структурний – для визначення зв'язків між елементами цієї системи; системно-функціональний – для встановлення функцій цієї системи, заданих соціальним замовленням; системно-історичний у дослідженні процесу становлення управління якістю вищої освіти; предметно-хронологічної ретроспекції – для дослідження змін у теорії та практиці управління якістю вищої освіти в США в різні періоди її становлення; порівняння – під час виявлення загальних та специфічних характеристик систем управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США та України.

**Джерельна база дослідження.** У процесі наукового пошуку використано:

– національні та інституційні нормативні документи, що регулюють якість вищої освіти в США (Закон „Про вищу освіту”, звіт „Нація у небезпеці:

імператив для освітніх реформ”, звіт Національної комісії Спеллінгс „Перевірка керівництва: прогнозування майбутнього вищої освіти США”, „Відповідність вимогам: національний звіт з вищої освіти”, стратегічні плани, програми вдосконалення якості університетів) та Україні (Закон України „Про вищу освіту”, Постанови Кабінету Міністрів України „Про розроблення державних стандартів вищої освіти”, „Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти”, Наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року”);

- ґрунтовні праці вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми дослідження;

- публікації з іноземних („Quality in Higher Education”, „New Directions for Institutional Research”, „Higher Education”, „Higher Education Management and Policy”, „Quality Assurance in Education”, „Total Quality Management”, „Университетское управление: практика и анализ”, „Педагогика”, „Вопросы образования”) та вітчизняних („Вища освіта України”, „Вища школа”, „Філософія освіти”, „Педагогіка і психологія”) періодичних видань, матеріали міжнародних наукових конференцій з проблем управління якістю вищої освіти та ін.

У процесі дослідження було використано матеріали з фондів бібліотеки американського університету Франклін Пірс, Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Луганської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. М. Горького, бібліотеки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, мережі Інтернет.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що на основі аналізу автентичних джерел в українській педагогіці *вперше* у вітчизняній педагогічній науці на основі компаративного підходу здійснено цілісний аналіз системи управління якістю вищої освіти США; визначено спільне й відмінне в організації управління якістю вищої освіти в США та Україні (щодо таких



ознак, як ступень автономії університетів, характер акредитації, рівень взаємодії ВНЗ з ринком праці, орієнтація внутрішніх систем управління якістю, ступень відкритості інформації щодо результатів діяльності ВНЗ); встановлено можливість упровадження ідей американського досвіду у вітчизняну педагогічну практику. *Поглиблено* розуміння основних показників якості (показники результативності діяльності ВНЗ, показники рівного доступу до вищої освіти, показники якості професорсько-викладацького складу, фінансові показники), принципів (чітке розуміння місії і бачення університету всіма учасниками освітнього процесу, ефективне керівництво й процеси управління на всіх рівнях, регулярна оцінка і вдосконалення програм та послуг, визнання потреб споживачів орієнтиром для прийняття рішень) та процедур управління якістю вищої освіти, які використовуються у вищих навчальних закладах США. *Дістали подальшого розвитку* наукові уявлення про теоретичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США, інтерпретація змісту основних дефініцій з управління якістю вищої освіти.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що його положення, результати й висновки можуть бути використані у процесі модернізації освітньої системи України в контексті інтеграції у світовий освітній простір. Зокрема, розроблені рекомендації можуть бути використані керівниками навчальних закладів у процесі формування системи управління якістю на інституціональному рівні, а також для розробки ефективної стратегії підвищення якості і окремих об'єктів, і всієї системи управління. Результати дослідження можуть бути використані у процесі підготовки фахівців з управління в галузі освіти, викладачами вищих навчальних закладів для читання курсів лекцій, у самостійній роботі студентів, під час розробки програм та навчальних курсів у системі підвищення кваліфікації викладачів і управлінських кадрів різних рівнів. Теоретичні положення й зібраний фактичний матеріал можуть слугувати основою для подальших наукових розвідок у галузі теорії й практики управління освітою.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес наступних Державних закладів: 1) ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”; 2) „Київський національний університет імені Тараса Шевченка” (довідка про впровадження № 016/593 від 15.09.2015); 3) ПВНЗ „Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля” (довідка про впровадження № 724 від 01.09.2015); 4) Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ „Криворізький національний університет” (довідка про впровадження № 02/02 471/3 від 07.09.2015); 5) „Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини” (довідка про впровадження № 2388/01 від 16.09.2015).

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати і висновки дисертаційної роботи були обговорені та здобули позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та кафедри державної служби та управління навчальними й соціальними закладами Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Основні положення дисертації було виголошено на таких міжнародних конференціях: „Управління освітнім закладом: стан проблем, стратегії розвитку” (м. Одеса, 2011), „Якість освіти – управління, сертифікація, визнання” (м. Краматорськ, 2011), „Ділове та публічне адміністрування” (м. Луганськ, 2013), „Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи” (м. Дрогобич, 2015).

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено в 9 публікаціях, серед яких 5 статей – у фахових наукових виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (268 найменувань, з них 153 – іншомовні), 12 додатків на 28 сторінках. Робота містить 5 таблиць на 9 сторінках, 4 рисунки. Загальний обсяг дисертації становить 259 сторінок, 201 з яких – сторінки основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

### **1.1. Проблема управління якістю вищої освіти у сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях**

Дослідження проблеми управління якістю у вищій освіті США, зорієнтоване на впровадження певних його результатів в Україні, здійснювалось на таких методологічних засадах.

Перш за все, ми врахували загальну методологію педагогічної компаративістики (роботи О. Локшиної [60], Н. Лавриченко [42], А. Сбруєвої [78]), зокрема, визначили країну, рівень освіти, конкретизували напрям, який співвідноситься із сучасними потребами вітчизняної освіти. Відповідне обґрунтування подане у вступі. Щодо досліджуваного періоду зауважимо, що ми зосередились на вивченні сучасного стану управління якістю вищої освіти в США. Проте необхідність поглибити розуміння тенденцій, змісту та процедур даного процесу зумовила ретроспективний аналіз основних підходів, які застосовуються в університетах США і мають певні традиції.

Крім того, для характеристики змісту та процесу управління якістю у вищих навчальних закладах США ми застосували методологію, яка ґрунтується на засадах діяльнісного, процесного, системного, синергетичного та особистісного підходів.

Дослідження проблеми управління якістю вищої освіти в США передбачає наступне: з'ясування сутності та співвідношення основних понять – якості як загальнонаукової категорії та якості вищої освіти, управління та управління якістю вищої освіти, узагальнення особливостей різних підходів до управління якістю, застосування відповідних висновків цього аналізу до особливостей забезпечення якості вищої освіти в США та визначення можливостей використання цього досвіду у вітчизняній системі освіти.

Отже, до важливих теоретичних аспектів проблеми управління якістю вищої освіти належить аналіз категоріально-понятійного апарату. Його характеристика дозволила виокремити поняття, що визначають сутність досліджуваного феномену: „якість”, „якість вищої освіти”, „управління”, „управління якістю вищої освіти”. Розглянемо трактовку цих понять у науковій літературі.

Сучасні дослідження містять як загальні, так і локальні підходи щодо вирішення проблем управління якістю вищої освіти, разом із тим вони не створюють цілісної наукової теорії щодо розвитку системи управління якістю вищої освіти.

Своє бачення проблем різних аспектів управління якістю вищої освіти викладено в дослідженнях сучасних вітчизняних науковців: В. Стельмашенка, С. Шевченка, Л. Одерія, Л. Віткіна, В. Волошина, Є. Хрикова, В. Вікторова, С. Зайця, В. Кременя, М. Згуровського, О. Родіонова та інших, а також зарубіжних – Е. Короткова, М. Поташника, Н. Селезньової, А. Субетто, Т. Шамової, Д. Діла, П. Івела, Дж. Бренана, Т. Ша, М. Брукс, Н. Бекет та інших науковців.

Аспекти управління якістю вищої освіти, які вивчають науковці, включають: методологічні підходи до вирішення проблеми управління якістю вищої освіти, організаційні основи управління якістю підготовки фахівців, державні та державно-громадські механізми управління якістю вищої освіти, створення й впровадження систем управління якістю у ВНЗ, стратегічне управління якістю вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти.

Перш ніж звернутися до базового поняття нашого дослідження – якості вищої освіти, визначимо категорію якості на трьох методологічних рівнях: філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому. З філософських позицій якість трактується як сукупність суттєвих ознак, властивостей і особливостей, які дозволяють відрізнити один предмет або явище від інших та

надають йому визначеності. В такому розрізі якість розглядається як абсолютне поняття, що не є доречним для системи управління якістю вищої освіти.

Більш близьким в освітньому контексті виступає визначення якості на загальнонауковому рівні, де сутність категорії доповнюється іншим смислом: якість – ступінь задоволення людських потреб. Відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9000 якість – це сукупність характеристик об'єкту, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби [93].

На конкретно-науковому рівні, в нашому випадку в педагогічній науці, категорія якості конкретизується в категорію якості вищої освіти. Дослідивши різні тлумачення концепції якості вищої освіти в науковій літературі, ми можемо виокремити її головні складові: 1) наявність громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості; 2) відповідність досягнутих освітніх результатів встановленим цілям або державним стандартам; 3) відповідність освіти очікуванням і потребам особистості та суспільства.

Ці складові відображені в визначенні якості вищої освіти Законом України „Про вищу освіту”: „якість вищої освіти – 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 [23]”.

Багато дослідників проблем управління в освіті звертають увагу на співвідношення мети і результату М. Поташник [98], В. Болотов [6], О. Іванова [30], Є. Яковлев [115]. Якість освіти визначається як „співвідношення мети і результату, як міра досягнення цілей, при тому, що цілі (результати) задані тільки операціонально і спрогнозовані в зоні потенційного розвитку учня [98, с. 33]”, „інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним та особистим очікуванням [6, с. 6]”, „різниця між еталоном визначених соціальних потреб та тим, що є насправді [30]”. Однак автори цих

визначень акцентують увагу лише на результатах, залишаючи за рамками аналізу процесуальні аспекти досягнення якості освіти.

Варто відзначити, що розуміння якості вищої освіти у вітчизняній педагогіці значно змінилося за останні два десятиліття. Якщо раніше пріоритетом був обсяг засвоєних фахівцем знань та алгоритмів їх відтворення за зразком, то в останні роки акцент змістився на здатність випускника ВНЗ адаптуватися в професійному середовищі, творчо використовувати набуті знання при розв'язанні життєвих та професійних завдань, самостійно здобувати нові знання. Саме тому якість вищої освіти трактують як комплекс характеристик результатів освітнього процесу у ВНЗ, які визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти.

У своєму дослідженні ми будемо розглядати якість вищої освіти як інтегральну характеристику освітнього процесу та його результатів, що відбиває міру їх відповідності завданям цілям суспільства з формування та розвитку громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості.

Друга базова категорія дисертаційного дослідження – управління. Не зважаючи на різноманітність визначень поняття управління, можна виявити три точки зору: 1) управління – це діяльність або процес; 2) управління являє собою цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт, який передбачає наявність структури або системи; 3) управління – це взаємодія суб'єктів, отже, на перший план виходить особистісний аспект управління.

Стосовно досліджуваної проблеми зауважимо, що ми вважатимемо суб'єктами управління учасників освітнього процесу, а об'єктами – системи, процедури, комплекс документів тощо.

Ми виокремили ті методологічні підходи, які забезпечують цілісне бачення управління в цілому та управління якістю вищої освіти безпосередньо. Проте ми проаналізували й інші методологічні підходи або їх поєднання, які розглядаються різними авторами. Отже, перш за все, ми покладаємо в основу

методології дослідження процесний, системний та особистісний підходи до розуміння управління якістю вищої освіти в США.

Категорія управління дає можливість визначити загальну стратегію та методологію нашого дослідження. Розуміння управління якістю вищої освіти в США як діяльності та процесу зумовлює необхідність виокремлення його мети та завдань, етапів, процедур. Це перший напрям наукових розвідок. Другий напрям розкриє зміст конкретних управлінських впливів та критерії, за якими можна визначити результат у досягненні якості освіти. Третій напрям дозволить зосередити увагу на взаємодії учасників освітнього процесу та підкреслити особистісну складову у забезпеченні якості.

Системний підхід покладений в основу визначення відповідних структур управління та їхніх складових. Головні компоненти управління: суб'єкт – керуюча підсистема; об'єкт – керована підсистема; засіб взаємозв'язку – вплив або взаємодія; мета. Як керована підсистема в галузі освіти виступають навчально-виховний процес та засоби, що його забезпечують (кадри, навчально-методичні програми, матеріально-технічне забезпечення, нормативно-правова база тощо). Керуюча підсистема включає ряд посадових осіб і колегіальних органів, діяльність яких спрямована на організацію та регулювання навчально-виховного процесу з метою одержання його оптимальних результатів.

Ми розділяємо думку Є. Хрикова та інших науковців-управлінців, що важливим аспектом управління є цілі, які виражають бажаний стан керованої підсистеми, її основні параметри. Метою управління є досягнення найвищої відповідності параметрів функціонування навчального процесу та кінцевих результатів підготовки фахівців вимогам споживачів, нормативам і стандартам.

Зауважимо, що мета є системостворюючим компонентом будь-якої управлінської системи, тому той факт, що вчені приділяють аналізу мети особливу увагу, підкреслює важливість системного підходу в нашому дослідженні.

Ідеї системного підходу до вирішення проблеми управління якістю освіти відображено в наукових розробках Н. Селезньової, А. Субетто, Є. Хрикова, М. Поташника, П. Трет'якова.

Як відмічає Є. Хриков, системний підхід передбачає виділення системи, структури, елементів як на рівні системи в цілому, так і на рівні кожної її підсистеми з урахуванням бажаного кінцевого результату, досягненню якого підпорядковане функціонування системи. Управлінська діяльність є одночасно підсистемою навчального закладу і самостійною складною системою з такими структурними компонентами, як мета управління, управлінська інформація, засоби управлінської комунікації, керуюча підсистема та керована підсистема [105, с. 154].

Для того щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керуючої підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Цю систему, на думку Є. Хрикова, становить діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, медичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу [105, с. 156].

Системна методологія управління якістю освіти здобула подальшого розвитку в роботі Е. Злобіна та С. Міщенко, які стверджують, що системний підхід до управління якістю в освітній організації є найбільш прийнятним і таким, що відповідає вимогам сьогодення. Так, вищий навчальний заклад, як освітня організація, відповідає основним властивостям системи: цілеспрямованості (цілі в області якості), складності (безліч структурних підрозділів і складність їх взаємозв'язку), подільності (освітня, науково-дослідна, навчально-методична, господарська діяльності), цілісності (спрямованість дій структурних підрозділів підпорядкована єдиним цілям), структурності (взаємозалежність між підрозділами згідно ієрархічним рівням) [28].



Розповсюдженими в світовій практиці управління якістю, є діяльнісний та процесний підходи. З цих позицій, які покладено в основу міжнародних стандартів ІСО серії 9000:2000, організація представляє собою набір процесів, які мають реалізовуватися у певній послідовності для отримання кінцевого результату.

Проблема процесного підходу до управління якістю освітнього процесу висвітлюється в дисертаційному дослідженні Н. Матвеевої. З точки зору дослідниці, процесний підхід в управлінні якістю освітнього процесу сприяє переходу того, кого навчають, з позиції об'єкта в позицію суб'єкта освітнього процесу, що забезпечує чітку фіксацію освітніх результатів, способів оцінки ступеня їх досягнення та інформування про них учнів.

Але водночас вона переконує, що не дивлячись на те, що цей підхід широко використовується в управлінні якістю освіти, він має певні обмеження, пов'язані зі специфікою освітнього процесу. Серед останніх – неможливість призначення одного власника процесу, визначення однозначних результатів, параметрів та ресурсів процесу. Для управління цим специфічним процесом необхідно розробити інструментарій, який дозволить: перетворити студента в суб'єкт навчання; конкретизувати мінімальний набір освітніх результатів у вигляді оволодіння професійними навичками; розробити єдиний спосіб вимірювання освітніх результатів; сформулювати вимоги до параметрів та ресурсів процесу, необхідних для досягнення вказаних результатів [45].

Діяльнісний підхід зумовлює розуміння управління як цілеспрямованої активної взаємодії суб'єктів: керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямованої на його впорядкування і переведення на більш високий якісний рівень, і забезпечує одержання заданого результату в оптимальному варіанті.

Управління якістю освіти з точки зору взаємодії трактують науковці Є. Хриков та Т. Шамова. Так Т. Шамова визначає управління якістю освіти як цілеспрямований ресурсозабезпечений та спроектований освітній процес

взаємодії керівної та керованої підсистем із досягнення якості запрограмованих результатів (досягнення норм і стандартів) [107].

Сутність поняття „управління” відображено в трактуваннях категорії „управління якістю вищої освіти”. Так В. Панасюк, Н. Селезньова схильні розглядати поняття „управління якістю вищої освіти” з позиції впливу. Відповідно В. Панасюк розглядає управління якістю освітнього процесу як комплексний, цілеспрямований скоординований процес впливу на нього в цілому, і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування і результатів необхідним вимогам, нормам, стандартам та очікуванням [58, с. 40]. На думку Н. Селезньової, управління якістю вищої освіти – це вплив на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку якості у відношенні до всіх об’єктів і процесів у вищій освіті з боку суб’єкта управління та організація ним зворотного зв’язку відповідно до встановлених цілей, норм, стандартів [79, с. 12].

М. Поташник, Є. Яковлев є прихильниками трактування цього поняття як діяльності. У загальноприйнятому розумінні управління якістю вищої освіти – безперервний процес скоординованої діяльності суб’єктів управління з досягнення відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства, роботодавців, студентів, викладачів та співробітників вищого навчального закладу.

В контексті проблематики нашого дисертаційного дослідження під управлінням якістю вищої освіти ми пропонуємо розуміти цілеспрямований процес взаємодії керівної та керованої підсистем, спрямований на досягнення очікуваних результатів, що виявляються в якості сформованих компетенцій особистості та позитивній динаміці її розвитку.

Дещо іншу точку зору висловлюють прихильники синергетичного підходу до управління якістю освіти, які розглядають систему освіти як

відкрити, складну, нелінійну систему, що саморозвивається (В. Панасюк, Є. Яковлев).

Наприклад, Є. Яковлев переконує, що управління якістю освіти являє собою систему, орієнтовану на досягнення певних цілей, які задаються не ззовні, а формуються всередині самої системи, і відзначає необхідність створення умов для їх формування. Найбільш ефективним методом управління є управління через механізми самоорганізації, оскільки особливість системи управління якістю освіти визначається переважанням внутрішньосистемних зв'язків компонентів освітнього закладу над зовнішніми впливами на них. Зовнішні впливи здатні лише підтримати бажані позитивні тенденції або нейтралізувати негативні тенденції, які можуть відволікти від поставлених цілей. З точки зору даного підходу розвиток освітньої установи визначається, перш за все, внутрішніми тенденціями самоорганізації, що змінює характер управління якістю освіти. Його основою стає використання малих резонансних впливів з метою забезпечення самокерованого розвитку [115].

М. Широкова, досліджуючи проблему управління якістю педагогічної освіти США, визначає системний, процесний, ситуаційний, ресурсний, компетентнісний та рефлексивний підходи. З точки зору автора дисертаційного дослідження, ситуаційний підхід в управлінні якістю педагогічної освіти дозволяє вибрати найефективніші прийоми управління в конкретній ситуації. Він компенсує недолік системного підходу, який виділяє основні компоненти, що впливають на якість управління підготовкою майбутніх вчителів в США [112].

Як було зазначено, в науці розглядалися різні методологічні підходи до проблем управління освітою, зокрема, й у правління якістю освіти на різних рівнях. Так, учені (В. Лазарев, М. Поташник) пропонують системно-діяльнісний, синергетичний, комунікаційно-діалогічний, культурологічний, особистісно-орієнтований та інші підходи до управління освітою [63, с. 15].

Окремий напрям дослідження якості вищої освіти пов'язаний з використанням міжнародних стандартів. Міжнародні стандарти ISO 9000 дають наступне визначення поняття управління якістю: управління якістю – це частина менеджмента якості, яка направлена на виконання вимог до якості. Менеджмент якості визначається як скоординована діяльність, націлена на те, щоб направляти організацію і управляти нею стосовно до якості [93].

Організаційно-педагогічні засади системи управління якістю підготовки фахівців в коледжах України як вищих навчальних закладах розкриваються в роботі В. Стельмашенка [89]. Організаційною основою забезпечення ефективності підготовки фахівців з вищою освітою, на думку науковця, є логічна схема взаємодії рівнів прийняття керівних рішень. Автор дисертаційного дослідження здійснює аналіз системи управління якістю підготовки фахівців (СУЯПФ) як організаційно-педагогічної системи, що реалізує процеси якісної підготовки фахівців в Україні згідно з визначеними етапами її життєвого циклу. Він сформулював основні цілі, функції, завдання, методи та алгоритми управління програмованою підготовкою фахівців у сучасних умовах.

Запропонована науковцем модель системи управління якістю підготовки фахівців створює базу для постановки і вирішення завдань планування і управління професійною підготовкою фахівців з вищою освітою, а також побудови навчальних комплексів на основі провідних вищих закладів освіти. Показано, що інтеграція змісту освіти на кожному з етапів життєвого циклу створення СУЯПФ є новим напрямом управлінської діяльності, не притаманної існуючому механізму управління, і зумовлює необхідність введення нових функцій, організаційних структур, технологій управління та організаційно-правового забезпечення. Основою такої інтеграції є програмування життєвих циклів об'єктів, процесів і систем [88].

Увагу науковців також привертає проблема підвищення якості вищої освіти. Так В. Волошин пропонує головні напрямки регулювання діяльності ВНЗ з метою підвищення якості підготовки спеціалістів:

1) Поступовий перехід від жорсткої централізації на регіональне регулювання через попит та пропонування на ринку праці, тобто орієнтація на вимоги роботодавців.

2) Стимулювання самовдосконалення вишів через внесення вимог щодо якості до освітніх стандартів та критеріїв ліцензування й акредитації освітніх установ.

3) Апробація та впровадження систем управління якістю в українських вишах з використанням досвіду ініціативних ВНЗ, що пройшли сертифікацію на відповідність міжнародному стандарту ISO 9001.

4) Розробка таких механізмів та інструментів управління та самоуправління ВНЗ, що будуть направлені на стимулювання якості та будуть враховувати особливості регіональних ринків праці та освітніх послуг.

5) Узгоджена політика регулювання державою цін на освітні послуги має сприяти реальному підвищенню їхньої якості.

6) Стимулювання якості освіти через систему фінансування вищої школи.

Дослідник, перш за все, наголошує на застосуванні у вищих навчальних закладах моделей менеджменту якості та вимог міжнародних стандартів ISO 9001 при створенні систем управління якістю (СУЯ), що дозволить вишам підвищити якість освіти в умовах конкурентної боротьби за існування [15].

Серед інших дослідників, які пропонують використання міжнародних стандартів ISO серії 9000 та принципів Загального управління якістю (TQM) для побудови СУЯ у вищих навчальних закладах України, можна зазначити Л. Віткіна, Г. Хімичеву, Є. Хрикова, О. Волкова, А. Зенкіна, О. Котикову, Л. Пшеничну, Р. Кучму.

Зокрема Р. Кучма аналізує можливості побудови сучасної системи управління якістю вищої освіти в Україні на базі стандарту ISO 9000:2000, враховуючи його недоліки та переваги. Він пропонує рекомендаційну модель системи управління якістю вищої освіти відповідно до реалій функціонування ВНЗ з урахуванням процесного підходу. На думку розробника моделі, успішне функціонування вищого навчального закладу можливе лише за умови чіткого визначення потреб споживачів та оцінювання рівня їх задоволення результатами навчання за рахунок встановлення надійного зворотнього зв'язку; постійного вдосконалення якості освіти; забезпечення керівництвом ВНЗ ефективного функціонування процесів та необхідних ресурсів [41].

О. Котикова досліджує процес документування СУЯ послуг вищого навчального закладу відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO 9001:2001. Вона доводить, що вся документація ВНЗ з проблем якості може бути побудована як ієрархія умовно розділена на 6 рівнів: 1 рівень – політика і цілі ВНЗ в галузі якості, 2 рівень – специфікація процесів, 3 рівень – документи з планування, 4 рівень – записи за якістю, 5 рівень – різні зовнішні і внутрішні правові, нормативні і технічні документи, що визначають вимоги до основних видів діяльності ВНЗ, 6 рівень – організаційно-правові, методичні і процедурні документи, регламентуючі загальні для ВНЗ процеси [38].

Л. Пшенична аналізує питання забезпечення якості освіти на європейському та національному рівнях. Дослідниця розглядає головні принципи управління якістю відповідно до міжнародних стандартів серії ISO 9000, вимоги до національних систем гарантії якості, сформульовані на Берлінському саміті міністрів освіти європейських країн, стандарти та керівні принципи щодо якості у Загальноєвропейському просторі вищої освіти, запропоновані Європейською мережею забезпечення якості (ENQA).

На думку Л. Пшеничної реалізація основних принципів дотримання якості освіти дає можливість оптимізувати планування, більш ефективно перерозподіляти ресурси, концентрувати увагу органів державного управління

на структурних підрозділах ВНЗ, визначати додаткові стратегічні цілі, а головне – систематично оцінювати результати діяльності кожного конкретного викладача, кафедри, вищого навчального закладу [74].

Ми розділяємо точку зору авторів монографії „Системи якості вищих навчальних закладів” [13], що реалізація принципів TQM і вимог стандартів ISO у вищій освіті можлива лише за умови творчої новаторської повсякденної роботи усього персоналу університету під керівництвом своїх лідерів. Вищі навчальні заклади мають уникати сліпого копіювання передового іноземного досвіду при впровадженні системи якості, щоб зберегти власне унікальне „обличчя” [13, с. 4]. Тому важливою метою є переосмислення цього досвіду та генерування нових ідей, підходів, практичних методів реалізації міжнародних стандартів ISO серії 9000 у вищій освіті.

Важливим напрямом дослідження ми вважаємо перспективи державно-громадського управління якістю вищої освіти як віддзеркалення сучасних тенденцій формування громадянського суспільства в умовах демократії.

Наукові праці С. Шевченка [110, 111] присвячені дослідженню державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти. Він пропонує застосування в державному управлінні ВНЗ нових управлінських концепцій та інструментів: делегування владними структурами оцінних та управлінських повноважень професійній громадськості, здійснення у вищій школі освітнього аудиту, бенчмаркінгу, реінжинірингу та інше. Основна функція органів державного управління вищою освітою – оцінна має від самого початку бути розщепленою між власне державно-управлінськими структурами та недержавними аудиторськими, акредитаційними агенціями, професійною громадськістю. Тільки за таких умов пропонований механізм буде дійовим, мобільним, гнучким, працездатним в умовах змін.

Як вважає науковець, ринкові стимули підвищення якості вищої освіти, як складники державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти, перебувають у площині ринку праці. Суттєво впливати на забезпечення

якості вищої освіти повинні працедавці як одні з головних учасників ринку освіти та праці. Вони, будучи зацікавленими у здібних і висококомпетентних працівниках, готових до певної професійної діяльності, по-іншому цінують дипломи ВНЗ.

Зважаючи на відсутність системності та значні прогалини в оцінюванні якості вищої освіти в Україні, ми вбачаємо розробку механізму державно-громадського управління якістю вищої освіти конструктивним варіантом вирішення проблеми. Підтримуємо думку про необхідність розвивати зв'язки університетів з ринком праці, підприємницькими колами, забезпечити участь роботодавців у розробці та прийнятті освітніх стандартів, навчальних програм.

Проблема удосконалення державних механізмів управління якістю неперервної освіти висвітлена в монографії В. Александрова [1]. Автор визначає наступні заходи, спрямовані на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема підвищення рівня якості вищої професійної освіти:

1. Затвердження Кабінетом Міністрів України „Національної рамки кваліфікацій”, яка є важливим кроком до введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти та налагодження ефективної взаємодії сфери якісних освітніх послуг з потребами ринку праці.
2. Розроблення заходів, спрямованих на оптимізацію мережі вишів України, з метою її приведення до європейської практики.
3. Укрупнення вищих навчальних закладів шляхом їх об'єднання та створення університетів регіонального типу.
4. Розподіл державного замовлення за напрямками (спеціальностями) для вищих навчальних закладів і розміщення на їх офіційних сайтах до початку прийому документів від вступників.
5. З метою розроблення системи галузевих стандартів вищої освіти були визначені базові вищі навчальні заклади та створені робочі групи.



Основними завданнями системи забезпечення якості освіти вчений вважає розроблення національної системи оцінювання якості освіти; створення незалежних кваліфікаційних центрів, у тому числі для підтвердження кваліфікації в європейській системі стандартів; стимулювання створення незалежних національних рейтингів вищих начальних закладів; узгодження галузевих стандартів вищої освіти з кваліфікаційними характеристиками професій.

За період останнього десятиріччя у зв'язку з інтернаціоналізацією освіти значно поширився інтерес до міжнародного досвіду управління якістю вищої освіти. Багато дослідників вивчає європейську систему забезпечення якості освіти (М. Степко, Є. Хриков, Г. Калінічева, В. Вахштайн, Дж. Бреннан, Т. Ша). В своїх роботах вони аналізують проблеми синхронізації підходів до забезпечення якості вищої освіти через запровадження розроблених Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) стандартів і рекомендацій; удосконалення механізмів і процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; налагодження міжнародної співпраці у сфері забезпечення якості, спільні та відмінні риси європейських моделей оцінки якості вищої освіти. Сучасні питання управління якістю вищої освіти продовжують розробляти українські та зарубіжні компаративісти (Л. Мицик, Г. Поберезська, О. Рузанова, Г. Родз, Б. Спорн, Дж. Бреннан, Т. Ша), які вивчають досвід провідних університетів та пропонують перспективні напрями можливих перетворень у цій галузі.

Аналіз європейського, національного та інституціонального контекстів системи гарантії якості вищої освіти в Україні здійснюється вченим Є. Хриковим.

Дослідник вивчає головні властивості системи гарантії якості в Європейських країнах. Для забезпечення якості в європейських країнах використовують зовнішні та внутрішньовузівські механізми. Останнім часом в Європі все більш популярною стає зовнішня оцінка якості вищої освіти.

Є. Хриков стверджує, що національний контекст менеджменту якості складають державні механізми та соціальна ситуація, яка здійснює значний вплив на функціонування та розвиток вищої освіти. Серед недоліків державного управління вищою освітою в Україні автор зазначає формалізацію процедур ліцензування та акредитації, відсутність ефективної системи контролю якості діяльності ВНЗ, недостатнє фінансування вищої освіти, архаїчні механізми формування корпусу керівників ВНЗ та організації їх діяльності.

Інституційний контекст складають особливості студентів, викладачів, організації навчального процесу, управління навчальними закладами, які значною мірою негативно впливають на якість діяльності ВНЗ. Науковець наводить приклади негативних особливостей української вищої освіти, нейтралізація яких дозволить створити ефективну систему гарантії якості вищої освіти.

Є. Хриков вважає, що створення в Україні системи гарантії якості вищої освіти можливе лише за умови подолання негативних та розвиток позитивних чинників вищої освіти країни, формування властивостей, притаманних вищій освіті Європи, запровадження сучасного європейського досвіду гарантій якості. Найбільш важливими засобами реалізації цих завдань є модернізація законодавчої бази України, яка б дозволяла здійснити необхідні реформи вищої освіти, створення агенцій оцінки діяльності ВНЗ, реалізація ідей стандартів ISO серії 9000, змістовне запровадження Болонських реформ [106].

Аналіз Європейської системи забезпечення якості вищої освіти здійснює Г. Калінічева. Вона виділяє основні напрями її імплементації в Україні, які стосуються внутрішнього і зовнішнього забезпечення, а також діяльності агенцій з забезпечення якості. Серед цих напрямів зазначається чітке визначення стратегії і тактики забезпечення якості освіти; формулювання, оприлюднення і послідовне дотримання критеріїв, на яких має базуватись діяльність із забезпечення хриков'якості вищої освіти; участь у процесах

забезпечення якості освіти всіх зацікавлених сторін; регулярний моніторинг і звітність вишів, офіційних установ відомств, а також незалежних агенцій якості, що має слугувати публічності і доступності усієї інформації з питань забезпечення якості освіти; створення незалежних агентств з гарантування якості [33].

Л. Одерій вивчає традиційні та нові методи управління якістю в європейській вищій освіті та наводить приклади з сучасної практики. Науковець виокремлює спільні елементи методів управління якістю вищої освіти в Європі: діяльність незалежних агентств, які несуть відповідальність за управління системою на метарівні; механізм самооцінювання, як головний елемент в управлінні якістю вищої освіти; механізм контрольних відвідувань і візити зовнішніх експертів; висновки і звіти експертів, які мають за мету поліпшення якості відповідних програм і рівня навчання; можливий взаємозв'язок між результатами оцінки якості й урядовими рішеннями щодо фінансування вищої освіти [57, с. 19 – 22].

Останнім часом в українському освітньому дискурсі все частіше фігурують поняття „оцінка якості освіти”, „моніторинг якості освіти”. Проблема оцінки якості освіти підіймається у вітчизняній науковій літературі з питань управління освітою, а саме в дисертаційній роботі В. Вікторова [11], навчальному посібнику Л. Одерія [57], навчальному посібнику І. Анненкової, [5], дослідженні І. Булах [81].

Поняття та сутність моніторингу детально розглядається І. Анненковою, яка співвідносить його з поняттями „контроль” та „експертиза”. Під моніторингом якості освіти у вищому навчальному закладі дослідниця розуміє інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень по коригуванню небажаних диспропорцій на основі

аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

І. Анненкова також досліджує завдання, види, рівні та показники моніторингу якості освіти [5].

На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності Є. Хриков визначив основні його напрямки [104]: 1) моніторинг контексту освітнього процесу; 2) моніторинг ресурсів освітнього процесу; 3) моніторинг ходу освітнього процесу; 4) моніторинг результатів освітнього процесу.

Важливість громадської оцінки якості освіти поруч з державною обґрунтовано в роботі В. Вікторова. На його думку, освіта має доводити свою спроможність у галузі послуг не лише перед державними органами, але й перед суспільством, перед приватними особами, які є споживачами цих послуг. Висока міра залежності освітніх установ від державних органів управління призведе до того, що вони сприймаються виключно як органи обмеження і контролю. Тому необхідно залучення агенцій з громадської оцінки, серед яких можуть бути громадські об'єднання з представників зацікавлених кіл та міжнародні організації.

Громадська оцінка якості освіти має бути відкритою, прозорою і публічною і враховувати різні критерії оцінювання з точки зору різних зацікавлених сторін, тобто потрібно забезпечувати їх доступ до оцінювання якості освіти. На сьогоднішній день доступ до офіційної статистики ускладнений, а крім того, вона не відбиває багатьох необхідних для оцінювання якості освіти показників, таких як, наприклад, кар'єра випускників [11].

Дослідник також розглядає суб'єкти і об'єкти оцінювання, рівні функціонування системи моніторингу освіти. Суб'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний у проведенні моніторингу – студенти, викладачі, вищі навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх структурні підрозділи. За цією ознакою систему моніторингу освіти в Україні

можна розглядати на різних рівнях її функціонування, а саме: індивідуальному, локальному, муніципальному, регіональному та державному.

Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового і ресурсного забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо [12].

С. Заєць зазначає, що оцінювати якість підготовки студентів можливо тільки при безперервному систематичному її вивченні, чим і займається моніторинг. Він простежує зміни в стратегії оцінювання навчальної діяльності студентів, наголошуючи, що в сучасних умовах оцінювання носить не фіксуєчий, а розвивальний характер. Таким чином, воно починає інтерпретуватися як конструктивний зворотний зв'язок. Моніторинг знань студентів дає колосальну статистичну інформацію про кожного студента, навчальну групу, факультет, кафедру, кожного викладача, що сприяє управлінню якістю освіти.

Вчений також досліджує рівні та умови проведення моніторингу, його функції, види контролю. На думку С. Зайця, важливе місце при оцінюванні знань студентів відводиться вхідному контролю знань з певної дисципліни, що здійснюється у формі тестування. Отримана інформація використовується викладачами в навчальному процесі для корекції рівня підготовленості студентів з метою подальшого формування та розвитку вмінь та навичок.

С. Заєць дістає висновків, що для виявлення чинників, що впливають на якість навчання і прийняття ефективних управлінських рішень в рамках внутріузівської системи менеджменту якості, необхідно системно використовувати результати моніторингу на всіх етапах освітнього процесу. Вирішення цієї задачі припускає, що результати всіх видів контролю

інтегруються, зберігаються і використовуються в аналізі протягом всього процесу навчання [21].

Проблема модернізації системи контролю якості освіти України розкривається в роботах М. Згуровського [27]. Дослідник стверджує про необхідність модернізації системи контролю якості освіти України, зважаючи на наступні положення: моніторинг якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним; перед вітчизняною системою ліцензування й акредитації стоять нові завдання щодо використання європейських стандартів якості; контроль якості повинен зосередитися не тільки на контролі навчального процесу, кадрів, науково-методичного забезпечення, а, в першу чергу, на контролі знань студентів і особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці; акредитуватися мають не тільки навчальні заклади і спеціальності, але й окремі освітні програми; окрім внутрішньої оцінки якості неминуча зовнішня оцінка, яка надає можливість оцінювати навчальні програми за межами своєї країни за загальними критеріями.

Дослідники в сфері стратегічного управління якістю вищої освіти (А. Смірнов [83], О. Родіонов [75], С. Запрягаєв [24]) погоджуються, що об'єктивність вимоги розвитку стратегічного управління якістю ВНЗ обумовлюється тим, що вся діяльність ВНЗ має бути спрямованою на досягнення чітко встановлених цільових орієнтирів у галузі якості, при цьому важливого значення набуває завдання формування нової освітньої середовища, що враховує тенденції та проблеми вищої освіти.

Науковець О. Родіонов вивчає механізм стратегічного управління якістю вищої освіти, умови та етапи його розробки. Він виокремлює три блоки механізму стратегічного управління якістю послуг ВНЗ: стратегічний аналіз зовнішнього середовища та самооцінка ВНЗ, формулювання стратегічних планів, управління реалізацією стратегії ВНЗ. Стратегічний аналіз зовнішнього середовища та самооцінка ВНЗ є початковим елементом стратегічного

управління ВНЗ. Основною метою самооцінки є визначення можливостей та проблемних питань на етапі до розробки та впровадження системи управління якістю.

Стратегічне планування університету в галузі якості полягає у розробці стратегічного плану, спрямованого на підвищення задоволеності споживачів освітніх послуг. Зазначений план складається з послідовно сформульованих довгострокових цілей ВНЗ, конкретизуючих завдань та функцій. Питання реалізації стратегічних планів в сфері управління якістю послуг вищу значною мірою пов'язане із ринковими позиціями окремих закладів в межах національної систем вищої освіти. Ресурсні, ринкові та кадрові можливості ВНЗ в різних ситуаціях характеризуються відмінністю, що визначає потребу вибору різних стратегій реалізації довгострокових планів в сфері управління якістю [75].

Відомий вітчизняний дослідник стратегічного управління В. Огаренко висловлює думку, що основна мета, на яку має бути спрямоване стратегічне управління, - це висока якість академічного навчання і висока ефективність підприємницької діяльності ВНЗ. Він здійснює узагальнюючий аналіз стратегій управління навчальними закладами та групує їх за трьома основними рівнями: фінансування, навчально-виховного процесу, загальні, та робить висновок про необхідність взаємозв'язку стратегій на різних рівнях. Найбільш придатними для ефективного функціонування ВНЗ науковець вважає загальні стратегії, але вони мають доповнюватися ще однією складовою – це розвиток особистості.

В. Огаренко також визначає документи стратегічного рівня університету, структуру плану розвитку навчального закладу, формулює закони, принципи та методи стратегічного управління навчальними закладами, етапи розроблення стратегії навчального закладу [56].

Проблема управління та забезпечення якості вищої освіти широко висвітлена в зарубіжній науковій літературі. Коло інтересів зарубіжних вчених охоплює зовнішні та внутрішні процеси забезпечення якості вищої освіти,

державні та недержавні підходи до забезпечення якості вищої освіти, інструменти забезпечення освітньої якості, моделі управління якістю, які використовуються у вищій школі та інші питання.

Видатний американський дослідник проблеми забезпечення якості вищої освіти Д. Діл піддає сумніву традиційні зовнішні та внутрішні процеси забезпечення якості вищої освіти, які мають значні обмеження у сучасній конкурентній та вимогливій освітній середі. В пошуках національної моделі, яка сприятиме оновленню академічних програм та вдосконаленню освітніх стандартів, урядовці експериментують з інноваційними формами забезпечення якості вищої освіти.

Науковець детально аналізує професійний, ринковий та державний підходи до забезпечення якості вищої освіти. Враховуючи переваги та недоліки кожного підходу, він синтезує висновки своїх досліджень в національну модель та умови, необхідні для ефективного забезпечення освітніх стандартів в сучасному академічному середовищі. Він також досліджує новітні інструменти забезпечення якості вищої освіти, серед яких зовнішнє екзаменування, професійна акредитація, ранжування університетів, національне опитування залученості студентів, державні звіти, національна рамка кваліфікацій, оцінювання освітніх програм, освітній аудит, фінансування на основі ефективності діяльності.

Д. Діл стверджує, що ефективність професійної саморегуляції та впливу ринкових сил на вдосконалення освітньої якості залежить від державного регулювання. Для захисту суспільних інтересів в гарантуванні освітніх стандартів, вони мають бути підкріплені законом або офіційно визнані державою. Наприклад, вплив добровільної акредитації на якість вищої освіти в США завдячує факту, що уряд використовує результати інституційної акредитації для визначення права університету на отримання фінансової допомоги [157].



Ще один американський вчений, який аналізує ринковий підхід до забезпечення якості вищої освіти, П. Івел стверджує, що діяльність університетів США обумовлена ринком. Відповідно, фактори, що визначають вибір студентами вищого навчального закладу, впливають на університети значно більше, ніж державне регулювання. Звертаючи увагу на недоліки такого ринкового механізму забезпечення якості, як ранжування університетів ЗМІ, що оснований на недосконалих показниках якості (репутація та ресурси), він підкреслює важливість переходу американської вищої освіти до іншого показника якості – результатів навчальної діяльності студентів.

Найбільш прийнятний у цьому сенсі інструмент забезпечення освітньої якості, на його думку, - національне опитування залученості студентів (National Survey of Student Engagement, NSSE). Цей інструмент визначає специфічні фактори навчального досвіду студентів та освітньої середовища, що асоціюються з високим рівнем навчання. П. Івел відмічає значний вплив опитування на суспільне сприйняття якості освіти та інституційні дії з вдосконалення якості. Однак, в той же час, він погоджується, що статистика, заснована на опитуваннях, не позбавлена багатьох неточностей, тому вона не може бути основою для прийняття важливих рішень або визначення фінансування ВНЗ. Дослідник пропонує вдосконалення цієї статистики з метою впливу на вибір освітнього закладу студентами, або її активне використання як показника, який сприятиме вдосконаленню викладання та навчання у ВНЗ з низьким рівнем ефективності діяльності [175].

З огляду на існуючий освітянський дискурс щодо впровадження національної та інституціональної систем управління якістю, цікавим з теоретичного погляду і корисним в практичній площині видається міжнародне дослідження їх впливу на вищі навчальні заклади, яке було здійснено вченими Дж. Бренаном і Т. Ша. Вони представляють концептуальну модель взаємозв'язку управління якістю та інституційних змін у вищій освіті, яка враховує відмінності національного та інституційного контекстів. Головним, на

їхню думку, у впровадженні системи управління якістю є питання влади та цінностей. Управління якістю суперечить внутрішній системі цінностей академічної професії і підтримує зовнішні суспільно-економічні цінності.

Результати вивчення науковцями досвіду управління в системах вищої освіти 14 країн свідчать про зміни інституційної культури у напрямку росту менеджеризму на рівні університету і акценту на викладанні серед академічного персоналу. Відповідно спостерігається тенденція домінування зовнішніх цінностей над внутрішніми з огляду на те, що управлінські та ринкові питання отримали більшу актуальність, ніж академічні питання. Одночасно зазначається перерозподіл влади у вищій освіті: на користь інституційного рівня за рахунок структурних підрозділів університету.

Більшість національних агентств з оцінювання якості використовують експертну оцінку програм і дисциплін, що мала б підтримувати академічну культуру і цінності. Однак в дійсності лише в деяких ВНЗ, місія та внутрішня організація яких підкреслює споживчі цінності, зовнішнє оцінювання слугує підсиленню академічних цінностей. Інший фактор, який обмежує дієвість академічних цінностей, - визнання інтересів роботодавців в процесі оцінювання. Зовнішнє оцінювання інституційної якості також акцентує увагу на управлінському аспекті. Формулюючи загальну концепцію, автори беруть до уваги головні розбіжності між вищими навчальними закладами та країнами стосовно контекстуальних факторів та методів оцінювання, що використовуються [140].

Європейські дослідники М. Брукс та Н. Бекет здійснюють вичерпний аналіз підходів до управління якістю, які характерні для різних національних освітніх контекстів. Особлива увага приділяється зовнішнім силам, які сьогодні сприяють змінам у вищій освіті, а саме використанню моделей управління якістю, створених для промислового сектора. Серед спільних факторів впливу вимога уряду підвищити доступ до вищої освіти, підзвітність та продуктивність вищих навчальних закладів.

На переконання науковців, найбільш розповсюджена модель на міжнародному рівні – Загальне управління якістю (TQM), засноване на участі всіх робітників з метою задоволення потреб споживачів. Інші моделі (Європейська модель ділової досконалості, збалансована система показників, нагорода Малкольма Болджриджа, міжнародні стандарти серії 9000) імітують модель TQM і концентруються на розробці систематичних бізнес-процесів, завданням яких є досягнення вимірюваних якісних результатів. Визначна характеристика всіх моделей – необхідність здійснення самооцінювання відповідно до визначених критеріїв.

М. Брукс та Н. Бекет застерігають, що хоча існують переваги використання цих моделей, такі як залучення до самооцінювання академічних підрозділів, впровадження стратегічного підходу до управління якістю, визначення пріоритетів вдосконалення якості, вони більшою мірою пов'язані з неакадемічними функціями. Ефективність цих моделей в управлінні якістю викладання, на їхню думку, піддається сумніву. Крім того, освітяни висловлюють занепокоєння тим, що промислові моделі сприяють встановленню культури менеджеризму у ВНЗ.

Враховуючи велику різницю між освітнім і промисловим секторами, доцільним видається висновок міжнародної освітньої спільноти, що необхідно переглянути сучасні підходи до управління якістю вищої освіти, щоб забезпечити якість викладання. Серед вже існуючих моделей управління якістю, розроблених спеціально для вищої школи, М. Брукс та Н. Бекет зазначають Модель управління якістю у вищій освіті, Модель досконалості, показники ефективності для академічних підрозділів, внутрішній аудит та інші [142].

Отже, ми можемо зробити висновок, що проблема управління якістю вищої освіти широко висвітлена у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Аналіз визначень базових понять дисертаційного дослідження різними науковцями дозволив сформулювати власну інтерпретацію категорії

„управління якістю вищої освіти”, яку ми пропонуємо розуміти як цілеспрямований процес взаємодії керівної та керованої підсистем, спрямований на досягнення очікуваних результатів, що виявляються в якості сформованих компетенцій особистості та позитивній динаміці її розвитку.

Доцільним, на наш погляд, є посилення уваги до таких напрямів, як методологічні підходи до вирішення проблеми управління якістю вищої освіти, організаційні основи управління якістю підготовки фахівців, державні та державно-громадські механізми управління якістю вищої освіти, створення й впровадження систем управління якістю у ВНЗ, стратегічне управління якістю вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти.

Актуальним також є вивчення системи забезпечення якості вищої освіти в США з метою удосконалення механізмів і процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні. Потенційними напрямками її імплементації у вітчизняній вищій освіті науковці вважають створення агенцій оцінки діяльності ВНЗ, реалізацію для вирішення накопичених проблем ідей стандартів ISO серії 9000, участь у процесах забезпечення якості освіти всіх зацікавлених сторін, регулярний моніторинг і звітність вишів.

## **1.2 Сутність та еволюція поняття якості вищої освіти в США**

Для розкриття сутності поняття „якість вищої освіти” ми виходили з положення, що нові пріоритети в сфері вищої освіти, варіативність форм одержання вищої освіти, розширення її доступу та диверсифікація вищих навчальних закладів безпосередньо впливають на визначення цього поняття. Незважаючи на те, що питанню якості вищої освіти присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, існують розбіжності у трактуванні поняття „якість вищої освіти”. Тому вважаємо за доцільне узагальнити трактування цього поняття передовими дослідниками та

прослідити його еволюцію в американському педагогічному дискурсі.

Період швидких та глибинних економічних, соціальних і політичних змін, що їх зазнають більшість країн світу, вимагають конкурентоспроможних, креативних фахівців, які здатні до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до цих змін. Стає очевидним, що сила, процвітання й добробут націй у глобальній економіці знань вимагає високоосвічених громадян, які можуть бути підготовлені тільки ефективною системою вищої освіти. Коледжі й університети повинні залишатися основним способом досягнення соціальної мобільності нових поколінь. Майбутній економічний ріст країн у цілому буде залежати від здатності вищої освіти забезпечувати високу якість, впроваджувати інновації та ефективні системи управління.

Ситуація, що склалася у сфері американської вищої освіти, свідчить про необхідність її поновлення адекватно викликам ХХІ століття, таким як: економіка знань, глобалізація, технології, що швидко розвиваються, все більш різноманітне і старіюче населення і ринок, який розвивається і характеризується новими потребами (навчання протягом усього життя), новими постачальниками освітніх послуг (комерційні, глобальні університети) і новими парадигмами (освіта, заснована на компетенціях, дистанційна освіта) [162, с. 20]. У багатьох джерелах зазначається, що американські коледжі та університети повинні не тільки відповідати вимогам до підзвітності, які обумовлені тривалою залежністю від федерального фінансування і партнерства з професійними організаціями, але і самостійно шукати свою нішу на виключно конкурентному ринку.

Про необхідність реформування вищої школи США також свідчить зниження рівня освітніх досягнень студентів. За останніми даними Організації економічного співробітництва та розвитку США займає дев'яту позицію серед розвинутих країн за рівнем освітніх досягнень, тоді як раніше вони займали лідируючу позицію у світі [164]. За останні 30 років промислово розвинені

країни збільшили рівень вищої освіти в середньому на 75% – в два рази більше, ніж США. У той час як у США кількість випускників коледжів залишається незмінною, боротьба за таланти в Європі посилюється. Реалізації освітніх прагнень багатьох американців, як молоді, так і працюючого дорослого населення, перешкоджають застарілі освітні системи і зростаюча вартість вищої освіти.

Стурбованість зниженням якості вищої освіти сприяла створенню таких національних організацій як Комісія Спеллінгс, Національна комісія з проблем майбутнього вищої освіти, освітній фонд Люміна і його програма „Велика мета 2025” [181].

Національна комісія Спеллінгс досліджує проблеми доступності, підзвітності та якості коледжів і університетів США. Вона висуває ряд рекомендацій щодо відповідності вищої школи потребам нації, серед яких відновлення зобов'язання США надавати всім громадянам можливість здобуття вищої освіти, реструктуризація програм фінансової допомоги студентам, більш високий ступінь прозорості, відкритості та підзвітності в таких сферах, як структура витрат і результати освітнього процесу з метою завоювання довіри публіки, впровадження культури постійної інновації та вдосконалення якості у сфері вищої освіти [248].

Місією освітнього фонду Люміна є розширення доступу та успішне закінчення вищої школи, особливо серед дорослого населення, студентів із малозабезпечених сімей та студентів небілої раси, оскільки успішність навчання цих груп студентів відстає значним чином. Ця місія спрямована на реалізацію єдиної „великої мети” – збільшити процентний показник американського населення, що володіє науковими ступенями та дипломами високої якості з 39 до 60% до 2025 року. Цей заклик підтримали багато інших організацій, уряди штатів, національні асоціації вищої освіти та президент Барак Обама. Щоб досягти заявленого рівня, система вищої освіти США повинна випустити на 23 мільйони випускників більше, ніж у цей час, тобто, це

щорічне збільшення кількості випускників на 150 тисяч [182, с. 2].

У 2010 році було висунуто кілька пропозицій щодо збільшення кількості американців, що володіють ступенем коледжу або університету, за сприяння федерального фінансування. Незважаючи на фінансову кризу, деякі штати ввели політику, засновану на результативності діяльності навчального закладу, відповідно до якої ресурси розподіляються в безпосередній залежності від кількості випускників. З усвідомленням того, що американська система вищої освіти повинна обслуговувати більше студентів і відповідно посилити свою ефективність, особлива увага приділяється необхідності забезпечення якості ступенів і дипломів. Ця необхідність може бути задоволена за умови чіткого визначення освітніх результатів, які мають бути досягнуті студентами на кожному етапі навчання, і гарантії того, що освітні програми спрямовані на досягнення цих результатів [181].

Отже, зниження рівня освітніх досягнень студентів, жорстка конкуренція на ринку освітніх послуг, зростаючі вимоги до продуктивності ВНЗ і різке зниження федерального фінансування найбільш гостро актуалізували проблему якості вищої освіти та створення адекватної системи управління якістю. Забезпечення якості вищої освіти стало „головним стратегічним курсом уряду і важливим рушійним механізмом системи вищої освіти у всьому світі [262, с. 6]”.

Оскільки кожна країна має свою неповторну історію, специфіка якої полягає в соціальному успадкуванні стереотипів і традицій, що були покладені в основу її становлення, то доцільно розпочати дослідження з аналізу історичного розвитку поняття якості вищої освіти.

Аналізуючи наукові джерела та матеріали з практики діяльності університетів США, ми можемо виокремити етапи та підходи до оцінювання якості вищої освіти. Чітко спостерігаються такі концепти еволюції тлумачення сутності досліджуваного поняття, як репутація, ресурси, стандарти, результати, показники розвитку особистості.

Репутація. Найперші спроби оцінити і порівняти якість університетського викладання в США ґрунтувалися на репутаційному підході, відповідно до якого якість визначалася виходячи з позиції коледжу або університету в неофіційному ієрархічному порядку ВНЗ [219, с. 484]. Поряд з документуванням ресурсів, інституційна репутація та вибірковість становили суть багатьох рейтингів якісних ВНЗ [207, с. 48]. Перше найчастіше цитоване ранжування ВНЗ було проведено в 1925 році Р. Хьюзом, президентом університету Майямі в штаті Огайо. Він склав список респондентів, що включав видатних вчених з 20 галузей науки, що є методологічним недоліком за сучасними стандартами. За підсумками дослідження він склав рейтинг 38 найкращих ВНЗ, що пропонували ступінь доктора філософії, з існуючих в той час 65. 25 років потому Х. Кеністон також використав репутаційний підхід з метою визначити місце Пенсільванського університету в рейтингу 25 провідних ВНЗ. Він опитав завідувачів 24 кафедр кожного університету для розробки рейтингу найкращих кафедр.

Необхідно відзначити, що ранні дослідження були обмежені за своїм масштабом і мали вузьке коло поглядів. Вони враховували думки малих непоказних груп респондентів тільки найкращих університетів, що присуджували ступінь доктора.

У 1964 році Американська рада з освіти (American Council on Education) почала більш систематичне і масштабне оцінювання післядипломних програм. Щоб уникнути регіональних та інституціональних упереджень викладачів під час ранжування, кількість і спектр статусів опитуваних представників професорсько-викладацького складу було збільшено. Також було розширено коло оцінюваних ВНЗ: оцінці підлягали освітні програми не лише університетів, які вважалися найкращими, але і всіх університетів, що серйозно займалися підготовкою докторів наук [143, с. 5].

У 1982 році Національна дослідницька рада (National Research Council) представила ще одне ранжування програм підготовки докторів наук, оцінивши



2,699 програм за 32 дисциплінами. Національна дослідницька рада переслідувала більш глобальні цілі, ніж пошук інструменту внутрішнього прийняття рішень, і результати оцінювання використовувалися за межами академічної спільноти. Автори цього рейтингу розробили багатокритеріальний підхід, який поєднував репутаційне опитування з групою об'єктивних кількісних критеріїв якості, таких як розмір бібліотеки, якість випускників, підтримка дослідницької роботи, публікації викладачів.

У 1983 році організація з ранжування US News & World Report опублікувала свій перший рейтинг 76 ВНЗ, заснований виключно на репутаційному опитуванні приблизно 1,300 президентів чотирирічних коледжів, завдання яких полягало в складанні списку найкращих ВНЗ Америки. Вперше інформація про результати оцінювання стала доступна майбутнім студентам і їхнім батькам, значно збільшивши коло осіб, зацікавлених в оцінці якості [143]. US News & World Report досі є однією з найвідоміших і найвпливовіших організацій в США, яка проводить щорічне ранжування коледжів і університетів, ґрунтуючись на репутації, ресурсах і результатах [128].

Як зауважують американські дослідники Р. Нордвел і Дж. Брекстон, головна проблема репутаційного підходу полягає в недостовірності результатів порівняльної оцінки ВНЗ, оскільки використання експертами з ранжування однакових критеріїв оцінювання, а також їхній доступ до надійної інформації щодо відповідності окремих ВНЗ цим критеріям може бути сумнівним [219, с. 484].

Ресурси. Поряд з репутаційним підходом широкого поширення набуло оцінювання якості вищої освіти на основі його ресурсів. У післявоєнний період значного збільшення можливостей отримати вищу освіту в США, починаючи з прийняття Закону про вищу освіту (Higher Education Act) в 1965 році, який визначив контролюючу функцію акредитації, спостерігалось зростання набору абітурієнтів вдвічі (USDOE 2004), обумовлене виникненням нових державних

інститутів і розростанням тих, що вже існують, і як наслідок брак „якісних” студентів і викладачів [174, с. 124].

У науковій літературі цього періоду якість вищої освіти визначається внутрішніми ресурсами ВНЗ: результатами тестів абітурієнтів, кількістю викладачів з докторським ступенем, дослідницькими грантами, доступними матеріальними і фінансовими ресурсами. На думку провідного американського вченого, який досліджував проблему якості вищої освіти, Д. Сеймура, орієнтація на ресурси не враховує мінливе зовнішнє освітнє середовище. Згодом внутрішні показники якості перестали задовольняти запити все більше досвідчених споживачів освітніх послуг. „Стало очевидним, що студентам, первинним споживачам ВНЗ, необхідно більше, ніж бібліотечні книги або вражаючий список учених ступенів викладацького складу, що наведений наприкінці програми коледжу [245, с. 7]”.

Стандарт. Починаючи з 1980-х років одна американська акредитаційна група за іншою змінювала свою політику з відповідності ресурсів жорстким кількісним стандартам на оцінювання ефективності освіти за результатами. Регіональні органи акредитації приділяли все більше уваги результатам навчальної діяльності студентів і досягненню цілей програми, які, на їхню думку, свідчили про ефективність освітніх послуг ВНЗ [152, с. 17]. Більше значення надавалося оцінці діяльності інституту в цілому, як організації.

На основі цього підходу якість може вимірюватися змістом освітніх дисциплін або ступенем розвитку когнітивних навичок студентів (таких як критичне і аналітичне мислення, здатність синтезувати матеріал і підводити підсумки). Вимірювання якості також може включати оцінку рівня розвитку студента (морального, фізичного, соціального, психологічного та емоційного) в результаті набутого навчального досвіду. Якість можна виявити за допомогою оцінки прямих і непрямих результатів навчальної діяльності студентів (одержання диплома, подальша освіта, працевлаштування, заробітна плата, соціоекономічний статус, задоволеність життям).

За результатом. Вимірювання результатів навчання є проблематичним з кількох причин. По-перше, виділяють три основні функції вищої освіти – навчання, дослідницька діяльність і громадська послуга, кожна з яких має ряд результатів або „продуктів”. Зміст поняття „продукт” вищої освіти є спірним. Деякі вважають „продуктом” вищої освіти навчання у всіх його проявах, включаючи продукування, передачу і збереження знань, а також удосконалення знань, якостей і поведінки людей. Інші вкладають у це поняття такі відчутні „товари і послуги”, як кількість кредитів, наукових ступенів, публікацій і т.д. Треті ототожнюють вихідні дані з такими короткостроковими і довгостроковими результатами, як рівень зарплати протягом усього життя і професійний статус. Додатковим фактором, що ускладнює оцінку якості освітніх продуктів, є відмінність місій університетів, які висувують на перший план різні функції вищої освіти (навчання, дослідницька діяльність і громадська послуга) [207, с. 48].

За показниками розвитку особистості. Близько двох десятиліть тому університети США почали вимірювати якість вищої освіти за так званим критерієм „доданої вартості”, не за національними стандартами, а шляхом порівняння стану справ до і після процесу. Наприклад, інтелектуальний розвиток студента починаючи з 1 курсу навчання до його випуску [177, с. 25]. Цей підхід підкреслює узгодження, розвиток і вимірювання ряду компетенцій студента, якими він має опанувати протягом усього періоду навчання. У відповідності з концепцією А. Астіна „додана вартість відображає зміни студента з початку до закінчення освітньої програми. Ці зміни можуть стосуватися широкого кола когнітивних та емоційних рис [123, с. 61]”. „Основна передумова цього підходу, дійсна досконалість, полягає в здатності університету впливати на своїх студентів і змінювати їхнє життя з позитивної сторони. Якісною є освіта тих університетів, які мають найбільший вплив на знання та особистісний розвиток студентів [123, с. 61]”.

Безумовно, підхід „доданої вартості” більш досконалий, ніж просте

обчислення різниці між „входом” і „виходом” освітньої системи, оскільки він вносить поправки в оцінку якості освіти студента, віднімаючи компетенції студента на „вході” в освітній процес з його компетенцій на момент випуску. Тим не менш, фундаментальною проблемою цього підходу до оцінювання діяльності ВНЗ є його припущення, що існує стійкий взаємозв’язок між навчальною діяльністю студента на момент вступу і закінчення університету. Це припущення помилкове, оскільки мета вищої освіти – надати студентам досвід нового порядку, забезпечити їх новою структурою мислення і дії [253, с. 52].

Починаючи з 1990-х років в Америці, як і в усьому світі, спостерігалися такі тенденції, як зміна демографічної ситуації, зростання очікувань студентів, швидкий технологічний прогрес, вимоги уряду збільшити відсоток випускників, які викликали необхідність вдосконалення системи вищої освіти. Зважаючи на ускладнення цієї ситуації зниженням державного фінансування, керівництво ВНЗ було вимушено переглянути традиційні методи управління і впровадити системні методи вдосконалення якості, щоб продовжувати своє існування в глобальній економіці.

Одним з методів управління, найчастіше адаптованих до умов вищої школи, є загальне управління якістю (TQM), яке визначається як підхід до управління організацією, заснований на якості і участі всіх її співробітників у вдосконаленні якості, і спрямований на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача і вигоди для членів організації та суспільства [127, с. 43]. Відповідно до результатів опитування керівництва ВНЗ, проведеного американським центром прикладних досліджень EDUCAUSE, університети та коледжі США також активно використовують наступні стратегії постійного вдосконалення якості:

- оцінювання навчальних досягнень студентів та використання результатів з метою вдосконалення діяльності університету – 175 респондентів;

- інституційна ефективність (стратегія, заснована на управлінні інституціональними процесами і результатами відповідно до законодавчих вказівок) – 169 респондентів;
- підготовка до акредитації (втілення ідей вдосконалення якості в акредитаційних стандартах) – 140 респондентів;
- вдосконалення процесів на рівні кафедр – 121 респондент [237].

Сучасне розуміння поняття якості вищої освіти поєднує аналіз забезпечення якості вищої освіти самим університетом як організацією та результат здобуття вищої освіти самим студентом, його готовність до подальшої професійної діяльності.

Зважаючи на поширення теорії постійного вдосконалення якості у вищій школі США змінилося й трактування поняття „якість”, під яким стали розуміти принципи й методи вдосконалення діяльності організації в досягненні поставлених цілей [243, с. 2]. У наш час необхідність постійного вдосконалення визнана важливим засобом досягнення і збереження конкурентоспроможності організації. Воно повинно бути закладено в структуру і політику організації, стати метою кожного окремого співробітника і організації в цілому.

В кінці століття в Америці спостерігалася зростання кількості ініціатив органів акредитації, орієнтованих на вдосконалення якості вищої освіти. Прикладом може служити вища навчальна комісія Північної Центральної Асоціації коледжів і шкіл, яка є офіційно визнаним регіональним органом акредитації в США, що запропонував трансформувати корпоративні принципи вдосконалення якості в альтернативний акредитаційний процес. У липні 1999 року комісія випустила Програму вдосконалення академічної якості (Academic Quality Improvement Program), яка впроваджує принципи і переваги постійного вдосконалення якості в культуру коледжів і університетів [255].

Про необхідність прийняття культури постійного вдосконалення якості згадується і в рекомендаціях Комісії Спеллінгс, Національної комісії з проблем майбутнього вищої освіти [248].

Відзначаємо, що зі зростанням національного інтересу до визначення вимірюваних результатів навчання студентів на початку XXI століття спостерігалось відновлення уваги до критеріїв „доданої вартості”. Як зазначено у звіті Національної комісії Спеллінгс „Перевірка керівництва”, ВНЗ повинні вимірювати і доповідати про результати навчання студентів, включаючи „додану вартість” [216, с. 24]. Однак, пряме вимірювання „доданої вартості”, тобто, оцінювання результатів навчання студентів за допомогою тестів типу Collegiate Learning Assessment (CLA), доповнюється непрямим і прикладним.

Непрямий підхід вимірює досвід навчання студентів в університеті, а також дії університету, пов'язані з навчанням студентів і їхнім успіхом. Національне опитування залученості студентів (National Survey of Student Engagement, NSSE) є інструментом, який оцінює освітній досвід студентів і особливості освітнього середовища. Розроблене в 2000 році, NSSE було сформульовано критерії залучення студентів в освітній процес, які служать свідченням їхнього університетського досвіду. NSSE – це систематичне дослідження ефективності викладання і навчання, яке пропонує ВНЗ корисну інформацію для вдосконалення і порівняння їхньої діяльності зі схожими інститутами.

На відміну від прямого та непрямого оцінювання, які охоплюють період навчання студентів у ВНЗ, прикладне оцінювання визначає вплив вищої освіти на подальшу практичну діяльність. Воно засноване на опитуванні випускників щодо ступеня їхньої підготовленості вищим навчальним закладом до професійної діяльності, опитуванні роботодавців про якість знань і навичок їхніх працівників [116].

Тестове оцінювання результатів навчання студентів є ненадійним індикатором якості освіти, оскільки його показники можуть бути збільшені шляхом зниження академічних стандартів. Тому американські ВНЗ поєднують пряме оцінювання з дослідженнями залучення студентів в освіту і опитуваннями випускників та роботодавців про якість їхньої професійної

підготовки.

Узагальнимо еволюцію підходів до визначення якості вищої освіти в Таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1. Еволюція підходів до визначення якості вищої освіти (ВО)*

<b>Період</b>	<b>Назва підходу</b>	<b>Сутність підходу</b>
1960 – 1970-е роки	Репутаційний підхід	Якість ВО визначається престижністю та рейтингом ВНЗ на ринку освітніх послуг.
	Ресурсний підхід	Якість ВО ототожнюється з внутрішніми ресурсами ВНЗ: кількістю викладачів з докторським ступенем, дослідницькими грантами, доступними матеріальними і фінансовими ресурсами.
1980-е роки	Результативний підхід	Під якістю ВО розуміють інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності реально досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам і особистісним очікуванням тих, кого навчають.
1990-е роки	Соціальний підхід	Концепт „якість ВО” включає в себе як загальне, так і особисте вираження інтересів різних соціальних груп населення.

*Продовж. табл. 1.1*

	Процесуальний підхід	Процесуальний підхід до визначення якості ВО передбачає оцінку стану освітнього процесу.
	Динамічний підхід	Якість ВО - це динамічний концепт, що включає постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи.
Поч. XXI століття	Критерій доданої вартості	Якісною є освіта тих університетів, які мають найбільший вплив на знання та особистісний розвиток студентів.

Розглянувши історичний розвиток поняття якості вищої освіти, ми переходимо до наступного етапу нашого дослідження – ґрунтовного аналізу основних підходів до визначення поняття якості вищої освіти на сучасному етапі. У цьому аналізі ми розділяємо результати досліджень у галузі кампаративістики та дані автентичних джерел.

Феномен „якість вищої освіти” впродовж багатьох років перебуває в зоні пильної уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників (М. Кісіль, В. Вікторов, В. Кремень, С. Шевченко, М. Слюсаревський, Г. Володіна, Г. Радзівілова, О. Рузанова, Т. Трет’якова, Л. Харві, Д. Грін Р. Барнет, Б. Вінн, Е. Бог, Д. Сеймур, Г. Срікантан, Дж. Далрімпл, Р. Міддлхерст). Проведемо аналіз розуміння якості освіти та якості вищої освіти вітчизняними і зарубіжними вченими, з тим, щоб визначити дослідницьку концепцію і намітити траєкторію теоретичного пошуку.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє позиція М. Слюсаревського щодо питання якості освіти, який розглядає його у



соціально-психологічному контексті. Під соціально-психологічним контекстом якості освіти він розуміє особливості її відображення в громадській думці всіх суб'єктів освітнього процесу, сукупність групових уявлень педагогів, учнів і студентів, батьків, які зумовлюють ефективність їхньої спільної діяльності, спрямованої на роз'язання цього питання [82, с. 42]. Він зазначає, що значущими показниками якості освіти для громадскості є здатність використовувати набуті знання на практиці, як показник особистісного розвитку, позитивна мотивація навчання, тобто готовність вчитися протягом усього життя. Науковець виражає занепокоєння недооцінюванням опитаними відповідності змісту освіти вимогам часу, навчальних досягнень студентів державним освітнім стандартам. М. Слюсаревський дістає висновків, що громадскість індеферентно ставиться до ідей модернізації освіти.

Доречними в нашому дослідженні вважаємо висновки, зроблені Т. Трет'яковою відносно головних складників поняття „якість освіти”, серед яких вона наголошує на фіксованих результатах досягнень учнів у відповідності з поставленими цілями; оцінці компетенцій, що визначають соціальний, психічний, фізичний розвиток; відповідності освіти суспільним потребам і очікуванням споживачів освітніх послуг [96].

Не можемо не погодитися з твердженням цієї дослідниці, що найбільш системно сутність поняття „якість освіти” розкрито у визначенні С. Шишова та В. Кальнея: „Якість освіти – соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам та очікуванням суспільства в розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [113]”. Дійсно це визначення містить найважливіші аспекти якості освіти: стан і результати освітнього процесу, відповідність потребам суспільства і формування професійних компетенцій.

Важливість відповідності якості освіти встановленим і передбачуваним потребам відстоює ще одна російська дослідниця Г. Володіна. Вона доводить, що методологічно невірно трактувати якість освіти як досягнення учнями

заданого (нормативного) рівня навченості, тобто виключно на основі оцінки результатів надання освітніх послуг. Необхідно також враховувати сам процес надання вищим навчальним закладом освітньої послуги. Із проведеного аналізу визначень цього поняття Г. Володіною сформульовано поняття якості освіти як „сукупність характеристик стану і результатів процесу освіти, які стосуються його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби [14, с. 76]”.

Компетентнісний підхід вважається пріоритетним у визначенні якості освіти, який дозволяє найбільш повно виявити результати навчання й виховання особистості майбутнього фахівця, а також їхню відповідність очікуванням суспільства, держави та людини. Дослідниця підкреслює зміну парадигми якості вищої освіти у вітчизняній педагогіці: з обсягу засвоєних фахівцем знань на його здатність творчо використовувати та самостійно здобувати нові знання, адаптуватися в професійному середовищі.

Схожу думку висловлює С. Шевченко [109] щодо включення до поняття якості вищої освіти здатності людини до оволодіння навичками, що відповідають вимогам сучасного світу, здатність до самоосвіти як основи постійного професійного і культурного самовдосконалення. Він вважає сутнісно виразним визначення цього поняття О. Мещаніновим, який доводить, що якість вищої освіти – це ступінь відповідності процесів і результатів удосконалення наступного покоління досягнутому рівню розвитку сучасного покоління та професійній здатності наступного покоління зробити власний внесок і залишити нащадкам більше, ніж отримали самі для розширення, оновлення та уворення нового якісного стану [50, с. 253].

Суттєвим у межах цього дослідження є твердження С. Шевченко відносно підходів до роз’язання проблем якості української вищої освіти, які, на його думку, тяжіють до механічного контролю дотримання стандартів та освітньо-кваліфікаційних характеристик. Він стверджує, що для запобігання негативного впливу випадкових, суб’єктивних факторів на якість надання освітніх послуг потрібні не епізодичні й розрізненні впливи, а система

управління якістю вищою освітою, з чим ми безумовно згодні [109, с. 22].

Провідний український дослідник якості освіти В. Вікторов розглядає філософський підхід до феномену якості освіти, згідно з яким вона постає як багатовимірною моделлю соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Дослідник уточнює визначення поняття „якості освіти” як показника розвитку суспільства в певному часовому вимірі, що має розглядатися в динаміці змін стосовно чинників, які визначають його природу, та доводить, що вона не може бути предметом міждержавних змагань чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення, оскільки це суспільна характеристика розвитку держави.

Акцентуючи увагу на такій важливій складовій якості освіти, як соціальне партнерство між державними органами влади, роботодавцями та громадськими організаціями, В. Вікторов уточнює, що саме від їхньої взаємодії залежить якість освітніх послуг, підготовка висококваліфікованих спеціалістів. Метою соціального партнерства є спільні дії всіх соціальних партнерів для вирішення першочергових завдань освіти [11, с. 35].

Вважаємо необхідним звернути увагу на дослідження О. Рузанової, яка вивчає сучасні тенденції підвищення якості вищої освіти в США. Вона стверджує, що для американських педагогів властиво трактувати якість вищої освіти як відповідність освітньої діяльності особливостям і профілю ВНЗ; ступінь досягнення вищим навчальним закладом освітніх цілей в рамках суспільно прийнятих стандартів; множинність рівнів якості як індивідуальної, так і інституційної підготовки; відповідальність ВНЗ за результати освітньої діяльності [77, с. 30]. Ми згодні зі спостереженнями дослідниці, однак знаходимо й інші визначення якості вищої освіти в американському науковому дискурсі, які будуть розглянуті далі в цьому параграфі.

Аналіз американської наукової літератури свідчить про те, що поняття якості вищої освіти тісно пов'язане з такими поняттями як підзвітність,

прозорість, оцінювання, трансформація, задоволення потреб споживачів. Простежимо достовірність цього твердження на прикладах визначення якості американськими організаціями з якості та дослідниками в цій сфері.

Американське товариство з якості (The American Society for Quality) [121] виділяє чотири аспекти якості освіти: підзвітність, узгодження навчальних планів, оцінювання та задоволення потреб студента.

Підзвітність – це систематичний спосіб гарантії зацікавленим сторонам того, що організація досягає бажаних результатів. В освіті навчальний заклад несе відповідальність за „продукцію”, що випускає, – випускників. Асоціація американських університетів і коледжів (Association of American Colleges and Universities) вважає досягнення студентами очікуваних освітніх результатів основним індикатором якості освіти [122].

Узгодження навчальних планів – це процес, який забезпечує відповідність розроблених викладачами курсів цілям освітньої програми. Узгодження навчальних планів спрямоване на досягнення цілей програми та університету і вимагає документації та демонстрації взаємозв'язку навчальних планів.

Оцінювання – це визначення індивідуальних і колективних потреб і результатів. Навчальним закладам необхідно використовувати різноманітність критеріїв оцінювання результатів, забезпечувати регулярний зворотний зв'язок і застосовувати отриману інформацію для поліпшення освітніх результатів.

Задоволення потреб студента включає доступність ресурсів, наявність контакту з викладачами. Визначення ступеня задоволеності студента є індикатором якості разом з його навчальними досягненнями [117].

Л. Харві та Д. Грін [189] спробували розкрити абстрактне поняття якості в контексті вищої освіти і сфокусувати увагу на її п'яти різних аспектах:

– Винятковість: якість розглядається як перевершення високих стандартів з одного боку, і як відповідність мінімуму стандартів – з іншого. Перевага встановлення мінімуму стандартів в об'єктивності та вимірюваності,

однак, якщо ВНЗ приймають політику „відповідності” і виконують тільки те, що необхідно для відповідності мінімуму, це гальмує їхній розвиток.

– Послідовність або досконалість: якість передбачає відсутність дефектів і первісно правильне виконання процесів. Хоча самі автори визнають неможливість досягнення досконалості в освіті, вони стверджують, що послідовність допомагає уникнути дефектів, визначити стандарти і прагнути до їхньої відповідності.

– Відповідність меті: якість вимірюється ступенем відповідності продукту або послуги вимогам споживачів або ступенем виконання ВНЗ поставлених цілей або місії.

– Відповідність вартості: під якістю розуміють надання високоякісного продукту за зниженою ціною. У центрі цього підходу знаходиться підзвітність державного сектора органам, які його фінансують, та споживачам, таким чином він демонструє свою ефективність та результативність.

– Трансформаційний підхід до визначення якості найбільше відповідає змісту і цілям вищої освіти. Освіта це не послуга для споживача, а безперервний процес трансформації її учасників.

На підставі ретельного аналізу літератури Д. Гарвін класифікує визначення якості і виділяє п'ять основних груп, в той час як Д. Сеймур [245] розглядає їх у контексті вищої освіти.

Трансцендентна якість (суб'єктивна, що не піддається вимірюванню і логічному опису) є результатом кваліфікованої підготовки та професіоналізму викладачів, від яких безпосередньо залежить якість освітніх послуг. На думку Д. Сеймура, трансцендентна якість, як важлива професійна складова вищої освіти, має лише незначний вплив за межами університетських стін.

Якість виробництва означає, що продукція відповідає своїм специфікаціям і призначенню. Д. Сеймур підкреслює важливість цього визначення у вищій освіті, оскільки воно нейтралізує репутаційний та ресурсний підходи до якості. Тим не менш, можливість постачальника (ВНЗ)

приймати важливі рішення щодо дизайну продукту (пропонованих ступенів, навчальних планів, змісту курсів) ігнорує бажання і потреби клієнтів.

Якість продукту визначається оцінкою його об'єктивних властивостей. У вищій освіті якість вимірюється навчальними досягненнями студентів, які є результатом педагогічної діяльності ВНЗ.

Якість, обумовлена вартістю, або, в більш широкому сенсі, співвідношення корисності і ціни продукту. Споживач визначає цінність продукту у відповідності з його очікуваннями і ціною. Це визначення особливо переконливо в освітньому секторі США, оскільки вартість навчання в американських ВНЗ стрімко зростає, перевищуючи інфляцію, індекс споживчих цін і доходи сімей.

Якість, яка визначається споживачем, а саме, його потребами, бажаннями і уподобаннями. Д. Сеймур стверджує, що цей підхід викликає труднощі у вищій освіті, тому що вимагає узгодження переваг споживачів, які мають унікальну природу. Цей тип якості є прямою протилежністю трансцендентному і ресурсному підходам [245].

Професор університету Теннессі Е. Бог вважає, що концепт „якість” можна інтерпретувати з трьох позицій в контексті вищої освіти. Згідно з однією з цих позицій, якість за визначенням полягає в обмежених запасах – конкурентне явище, що припускає обмежену кількість першокласних університетів. Друга позиція стверджує, що якісним має бути будь-який навчальний заклад відповідно зі своєю місією і цілями. Третя позиція передбачає, що якість потрібно шукати не в ресурсах або репутації, а в результатах. Вона аналогічна трансформаційному підходу до якості і розглядає якість ВНЗ з позиції його впливу на знання та особистісний розвиток студентів, а також на дослідну та педагогічну діяльність викладачів [134].

Б. Вінн підсумував найпоширеніші підходи до визначення якості у сфері вищої освіти, які акцентують увагу на різних елементах:

- ресурсах („сировинний матеріал”, який є „входом” для ВНЗ – кадрові,

- інтелектуальні, фізичні і фінансові ресурси);
- змісті (перевершення ВНЗ в організації і здійсненні освітнього процесу);
  - результати (відповідність специфікаціям місії і досягнення цілей);
  - доданої вартості (вплив освіти, яку надає ВНЗ, на студентів і викладацький склад, різниця між „входом” і „виходом” освітньої системи);
  - продуктивності (ефективність ВНЗ, тобто досягнення кращих результатів при наявності меншої кількості ресурсів);
  - зацікавлених сторонах (задоволення потреб споживачів освітніх послуг);
  - репутації (широке визнання престижності ВНЗ, тобто рейтинги ВНЗ) [267, с. 494].

Р. Барнет, аналізуючи визначення поняття „якість”, виділяє три основні підходи до його інтерпретації у вищій освіті: об’єктивістський, релятивістський і концепція розвитку. Згідно з об’єктивістським підходом існує можливість об’єктивних вимірювань показників „входу” і „виходу” освітньої системи. Основними індикаторами „входу” системи є професійний рівень викладачів, ступінь технічної оснащеності інституту, рівень знань студентів, що поступили в інститут, „виходу” – рейтинг студентів, можливість отримання подальшої освіти, працевлаштування і т. п. Основна ідея релятивістського підходу полягає у відсутності абсолютних критеріїв, при використанні яких можна було б оцінити будь-які дії. Третій підхід орієнтований на вдосконалення якості освітнього процесу [126].

Поняття „якість вищої освіти” породжує багато дискусій серед дослідників, обумовлених неоднозначністю його тлумачення. Якість має відносний характер через дві причини. По-перше, основні соціальні групи, які безпосередньо беруть участь в освітньому процесі (студенти, викладачі, адміністрація ВНЗ, роботодавці) мають різні уявлення про якість освіти і тому

пред'являють до неї різні вимоги. По-друге, якість є контекстуальним феноменом, який залежить від особливостей місії, стандартів і цінностей ВНЗ, а також національного контексту [127, с. 41 – 42].

Узагальнений аналіз підходів до визначення якості вищої освіти в сучасній міжнародній педагогічній практиці дозволив виявити підстави до їхньої систематизації наступним чином.

Соціальний підхід до визначення якості вищої освіти передбачає врахування інтересів різних зацікавлених груп.

Необхідність розгляду якості вищої освіти з позицій різних зацікавлених груп підтримується такими зарубіжними дослідниками, як Р. Міддлхерст, Л. Харві, Д. Грін, Г. Срікантан, Дж. Далрімпл. Як стверджують Л. Харві і Д. Грін, „Якість має різне значення для різних людей, і, більш того, одна і та сама людина може вживати різні тлумачення цього поняття в залежності від ситуації [189, с. 10]”. Р. Міддлхерст акцентує увагу на оцінній природі суджень про якість і говорить про те, що точкою спотикання споживачів освітніх послуг є той досвід, який студенти отримують в процесі навчання [209, с. 38].

Зупинимося докладніше на тлумаченнях поняття „якість вищої освіти” різними споживачами освітніх послуг.

Г. Срікантан і Дж. Далрімпл пропонують 4 основні групи зацікавлених сторін та їх визначення якості освіти [250].

1) Постачальники (органи фінансування та суспільство в цілому) інтерпретують якість освіти як відповідність вартості або окупність, оскільки органи, що фінансують, очікують, що їхні капіталовкладення будуть ефективними.

2) Споживачі продукції (теперішні і майбутні студенти) трактують якість освіти як перевершення, тому що студенти хочуть отримати гарантію відносної переваги їхніх кар'єрних перспектив.

3) Споживачі випускної продукції (роботодавці) визначають якість освіти як відповідність меті, тому роботодавці очікують, що випускники будуть



мати компетенції необхідні для їхньої успішної роботи.

4) Працівники освітнього сектора (викладачі та керівники) розуміють якість як досконалість, яка передбачає дотримання норм поведінки та збереження системи цінностей для отримання задоволення від роботи.

Особливу увагу привертає різниця у сприйнятті та визначенні якості викладачами та керівниками ВНЗ. У відповідності зі своєю професійною підготовкою і роллю в наданні освітніх послуг викладачі часто виконують свої обов'язки незалежно від коледжу або університету. Багато викладачів є прихильниками конкретних дисциплін, а не ВНЗ та його процесів. Академічне співтовариство схильне визначати якість з позиції ресурсів, а не продуктивності: індивідуальної репутації, кількості наукових публікацій, дисциплін, що викладаються, а не досягнутих результатів студентів та ВНЗ в цілому. Керівники включають у визначення якості проблеми координації, які вимагають обчислень неймовірної складності щодо множинних цілей та обов'язків ВНЗ. Чіткі критерії успішної діяльності адміністрації, які піддаються обчисленню, часто стають переважним мірилом якості для керівного складу [196, с. 282].

Як видно, визначення якості вищої освіти відрізняються, відображаючи різні погляди особистості і суспільства. Замість того, щоб шукати єдине визначення якості, доцільнішим представляється чітке визначення критеріїв оцінки якості різними стейкхолдерами, оскільки цей підхід визнає право зацікавлених сторін мати різні точки зору. Значуще практичне визначення якості вищої освіти має представляти собою сукупність концепцій якості, що відображають уподобання різних стейкхолдерів, які не суперечать фундаментальній меті вищої школи [184, с. 17].

Згідно з репутаційним або традиційним підходом якість освіти визначається престижністю та рейтингом ВНЗ на ринку освітніх послуг. Широкою підтримкою серед академічної спільноти користуються певні припущення, що якісними можна вважати тільки великі, вкрай вибірні ВНЗ, які

мають високу репутацію і значні ресурси. У США ця теорія знаходить відображення в щорічних рейтингах кращих американських коледжів, які проводяться організацією з ранжування U. S. News and World Report.

Динамічний підхід передбачає, що якість вищої освіти – це динамічний концепт, що включає постійне вдосконалення і розвиток учасників, процесів і результатів освітньої установи, обумовлене зміною цілей освіти, запитів учнів, суспільства та ринку праці. Якісна вища освіта сприяє удосконаленню її учасників, студентів і викладачів, наділяючи їх спеціальними навичками, знаннями і відношеннями, які необхідні в сучасному суспільстві знань. Для досягнення цієї мети, учасники обов'язково повинні бути залучені в процес власної трансформації [149].

Ресурсний підхід ототожнює якість вищої освіти з внутрішніми інституційними ресурсами: матеріальною базою бібліотечного фонду, кількістю викладачів з найвищим вченим ступенем, розміром дотацій, матеріальним забезпеченням навчального процесу тощо. Інституційні ресурси представляють найменше труднощів для вимірювання, оскільки можуть бути виражені в кількісних показниках. Ситуація інакша з вимірюванням таких невідчутних „внесків” в освітню систему, як особистісні якості студентів, викладачів та іншого персоналу, до яких можна віднести здібності і зусилля студентів, ентузіазм і компетентність викладачів, прихильність своїй роботі всього персоналу ВНЗ [180]. Але, як вже зазначалося раніше, орієнтація на ресурси не враховує мінливе зовнішнє освітнє середовище і ймовірніше свідчить про можливості ВНЗ, ніж ефективність його діяльності.

Процесуальний підхід до визначення якості вищої освіти передбачає оцінку стану освітнього процесу (змісту освіти, форм і методів навчання, матеріально-технічної бази, кадрового складу та інше). В освіті якість зазвичай розглядається не тільки як результат діяльності, але і як процес, спрямований на досягнення запланованих результатів з урахуванням внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов об'єкта. У зв'язку з цим, говорячи про зміст

терміна „якість освіти”, завжди слід проводити чітку грань між процесом і результатом, диференціюючи рівні освіти і розмежовуючи вимоги до якості з боку споживачів і замовників освітніх послуг. Як правило, в системі професійної освіти виділяють не дві, а три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти [26].

Згідно з результативним підходом, якість розглядається як категорія, яка характеризує результат освітнього процесу: рівень сформованості знань, умінь, навичок і соціально значущих якостей випускників, а також реалізація сформульованої місії та поставлених цілей. Останній аспект лежить в основі визначення університетської якості Е. Богом і Р. Сондерсом: „Якість – це відповідність специфікаціям місії і досягнення цілей – згідно з суспільно прийнятими стандартами підзвітності та цілісності [135, с. 14]”. Подібне бачення можна виявити у визначенні якості вищої освіти Д. Грін: „Якісний ВНЗ – це той, який чітко формулює свою місію і є ефективним в досягненні своїх цілей [184, с. 15]”.

Прихильники багатопараметричного підходу вважають, що якість вищої освіти – це багатоаспектне поняття, тому доцільніше говорити не про „якість”, а „якості”: якість викладання; якість науково-педагогічних кадрів; якість освітніх програм; якість матеріально-технічної бази; якість студентів, абітурієнтів; якість управління; якість досліджень [92, с. 356 – 357].

Багатоаспектний характер якості вищої освіти підкреслюється і у Всесвітній декларації „Вища освіта в XXI столітті: підходи та практичні заходи”, в якій якість у сфері вищої освіти визначається „багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та форми діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження та стипендії, комплексність кадрового складу, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, працю на користь суспільства та академічне середовище [114, с. 26]”.

У доповіді Дослідницької асоціації вищої освіти (ASHE) „Якість: трансформація вищої освіти” згадується про три види або компоненти якості вищої освіти: якість розробки, якість вихідних даних і якість процесу. Якість розробки стосується як вихідних даних (наприклад, освітня програма, яка відповідає потребам студентів), так і процесу (наприклад, навчальний план, підходи до навчання, професорсько-викладацький склад, розклад та інші фактори, які складають освітню програму). Якість вихідних даних означає досягнення бажаних результатів. Якість процесу включає ефективне функціонування організації на всіх етапах, від вступу абітурієнтів до ВНЗ до випуску студентів, для досягнення поставленої мети [147, с. 22].

У сучасному трактуванні освіти відводиться роль безперервного процесу протягом усього життя людини, яке ставить перед нею необхідність постійного самовдосконалення, оновлення своїх знань, навичок, цінностей. Як зазначає М. Фразер, „в такому розумінні якість освіти розглядається як процес безперервного прагнення до вдосконалення [101, с. 21]”.

Підсумовуючи погляди зарубіжних і вітчизняних науковців на зміст поняття якості вищої освіти, а також простеживши еволюцію підходів до визначення цього поняття у системі американської вищої освіти, ми прийшли до наступних висновків.

У системі вищої освіти США відбувалася еволюція підходів до визначення поняття якості вищої освіти від репутаційного, який акцентує увагу на престижності і рейтингу ВНЗ, до результативного та динамічного, який передбачає, що якість освіти – це постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи. Цей перехід був обумовлений, перш за все, зниженням рівня навчальних досягнень студентів і, як наслідок, підвищеним інтересом суспільства до результатів їхньої навчальної діяльності, які свідчать про ефективність освітніх послуг ВНЗ. Основним аспектом оцінювання ВНЗ регіональними органами акредитації також є оцінка результатів навчання студентів.

У розумінні поняття якості вищої освіти зарубіжними і вітчизняними науковцями спостерігаються певні подібні та розбіжні тлумачення. Стосовно вітчизняних педагогів, у визначенні поняття якості вищої освіти вони орієнтуються на відповідність освіти суспільним потребам і очікуванням споживачів освітніх послуг; відповідність стану і результативності процесу освіти державним освітнім стандартам; формування професійних компетенцій; розвиток суспільства в певному часовому вимірі, що має розглядатися в динаміці змін.

Для американських вчених характерно інтерпретувати якість вищої освіти як постійне вдосконалення і розвиток учасників, процесів і результатів освітньої установи; як відповідність освітніх послуг вимогам споживачів або ступінь виконання ВНЗ поставлених цілей або місії; як вплив на знання та особистісний розвиток студентів.

Таким чином, у контексті американської вищої школи поняття якості вищої освіти тісно пов'язане з такими поняттями як підзвітність, прозорість, оцінювання, трансформація, задоволення споживачів.

### **1.3 Основні підходи до управління якістю вищої освіти в США**

Наукове дослідження проблеми управління якістю освіти в американських університетах повинно ґрунтуватися на чіткому розумінні того, як вони розвивалися в історії становлення системи вищої освіти США. Таке розуміння може служити теоретичним орієнтиром у визначенні методологічних підходів до управління якістю вищої освіти. Тому охарактеризуємо виникнення та еволюцію системи вищої освіти США, звертаючи особливу увагу на зародження системи управління якістю вищої освіти.

Походження сучасних університетів сягає корінням в середні віки, які були відзначені боротьбою багатьох релігійних груп за контроль над суспільством. Релігійні центри хотіли, щоб університети стали „церковними

колоніями”, що розпалювало боротьбу університетів за автономію [249]. У колоніальний період (поч. XVII - кінець XVIII ст.) моделлю адміністративного управління американськими університетами була комбінація впливу церкви і контролю з боку непрофесійних комітетів, що склалися зі священників і магістратів [151, с. 22].

Історія становлення системи вищої освіти США нерозривно пов'язана з традиціями англійських університетів. Модель керування, характерна для англійської університетської традиції, на чолі з президентом і радою піклувальників, заснована на принципі університетської автономії та виборності керівних посад, слугувала прообразом для всіх американських університетів. Основною відмінністю була влада викладачів, що була дуже слабкою в порівнянні з авторитетом своїх англійських колег, за якими визнавалося право на самоврядування [9, с. 10].

Модель управління колоніальними коледжами вважається прототипом контролю якості з боку зовнішніх властей, які визначали зміст навчання і педагогічний склад.

У зв'язку з розвитком економіки і швидким зростанням населення після отримання американськими колоніями незалежності (кінець XVIII - сер. XIX ст.) спостерігалось збільшення кількості новостворених коледжів, вдвічі за перші 20 років у порівнянні з колоніальним періодом, а до 1860х років налічувалося близько 500 коледжів. Утворенню коледжів сприяла також відсутність регулювання освіти з боку федерального уряду, ігнорування освіти Конституцією та відсутність національного міністерства освіти [151, с. 65].

Адміністрація штатів ставала дедалі активнішою у формуванні ВНЗ при появі принципу підтримки штатами вищої освіти, але основною проблемою державних і приватних ВНЗ було фінансування. Хоча штати і федеральний уряд виділяв землю для розвитку державних коледжів, домінування в американській вищій освіті закріпилося за приватним сектором, який розвивався за участю великих монополій [9, с. 11].

Наприкінці XIX ст. німецькі дослідні інститути, яскравим прикладом яких був Берлінський університет, заснований в 1809 році Вільгельмом фон Гумбольдтом, чинили все більший вплив на систему ВНЗ Європи та США. Вільгельм фон Гумбольдт проголосив основні принципи нового типу університету: незалежний статус персоналу та вільний вибір дисциплін, виконання яких відстежувалося консультативною системою управління під назвою колегіальний процес. Такий стиль управління створював стимулюючу сприятливу атмосферу, де викладачі отримували велику ступінь автономії у розробці програм та проведенні досліджень [249]. Але було занадто пізно міняти спосіб інституційної організації у вищій школі США, тому професорсько-викладацький склад ніколи не мав голосу в управлінні університетом.

Таким чином, почався новий етап в американському інституціональному управлінні, який характеризувався домінуванням великих підприємців в керуючих радах, інноваційною діяльністю президентів ВНЗ та переслідуванням власних інтересів викладацьким складом.

Кінець Громадянської війни ознаменував початок періоду трансформації американського університету (кінець XIX - середина XX ст.). Закон Морріла про земельне субсидування коледжів, прийнятий у 1862 році, став одним з найважливіших законів прийнятих Конгресом США щодо вищої освіти. Після прийняття закону Морріла (1862) і ряду перетворень в системі вищої освіти була дещо ослаблена її повна залежність від приватної ініціативи, контролю церкви, некомпетентності опікунських рад. Субсидії штатів, а також пожертвування великих бізнесменів, зацікавлених в наявності фахівців для різних галузей науки і техніки, стали матеріальною основою, на якій почала створюватися нова система вищої освіти.

У цей період кількість студентів зросла з 63 тис. до 1.5 млн., викладачів – з 5.5 тис. до 150 тис. Однак найважливішим елементом трансформації було виникнення університету з коледжами, професійними школами, факультетами

та широким спектром послуг. В останні роки XIX століття значно розросталася асоціація вищої освіти з професійними групами, що намагалися професіоналізувати свою діяльність.

Управління вищою освітою в період трансформації університету ставало все більш нецерковним. Із збільшенням розмірів і бюджетів ВНЗ структури управління помітно зміщувалися у бік адміністративних ієрархій і бюрократичного менеджменту. Склад керівних рад також змінився з залученням більшої кількості бізнесменів. Влада зосереджувалася в офісі президента, однак найважливіші рішення продовжували приймати керівні ради. З виникненням вчених рад викладачі здобули деяку ступінь впливу в управлінні університетом [151, с. 166].

Кінець XIX століття вважається етапом зародження забезпечення якості вищої освіти з формуванням органів з акредитації, які є добровільними неурядовими некомерційними організаціями. Найстаріші з шести регіональних асоціацій з акредитації були сформовані наприкінці XIX століття: Асоціація шкіл та коледжів Нової Англії (1885), Асоціація коледжів і шкіл Середньої Америки (1887), Північна центральна асоціація коледжів і шкіл (1895). Регіональні асоціації здійснюють контроль акредитації ВНЗ. Членами асоціацій з акредитації є представники коледжів і шкіл, чиє рішення щодо акредитації інститутів впливає на отримання федеральних коштів. Таким чином, забезпечення якості вищої освіти США прийняло форму саморегульованої діяльності, організованої неурядовими асоціаціями [235].

Американські органи з акредитації виконують дві основні функції: оцінка якості (оцінка діяльності ВНЗ або програми на їхню відповідність встановленим критеріям якості) і вдосконалення якості (допомога ВНЗ в удосконаленні його діяльності). Фінансування процесу оцінювання здійснюється університетами, які проходять акредитацію, або професійними асоціаціями [198, с. 165].

З прийняттям закону про вищу освіту в 1965 році, який встановив



контролюючу функцію акредитації, почався період масовізації і значного розширення можливостей вищої освіти в США (1965 – 1982). Зростання спостерігалось у всіх аспектах американської вищої освіти: наборі студентів, фінансуванні, розвитку нових типів ВНЗ. На додаток до визначення нової ролі акредитації, закон про вищу освіту проголошував затвердження в кожному штаті координаційної ради з проблем вищої освіти, завданням якого було раціоналізувати зростання, координувати інституційні місії і рекомендувати фінансування. Політика у сфері вищої освіти визначалася владою штатів, закріплюючи за федеральним урядом лише надання фінансової допомоги студентам і фінансування досліджень [174, с. 123– 124].

За таких умов підзвітність ВНЗ була незначною і обмежувалася щорічними звітами університетів і коледжів перед координаційними радами штатів з питань доступу та продуктивності. Основна увага приділялася ресурсам, а не освітньому процесу та результатам навчальної діяльності студентів. Низький рівень підзвітності вищої школи пояснювався також істотною професійною повагою і довірою до викладачів. Вища освіта вважалось „суспільним благом”, не викликаючи сумнівів в його ефективності [174, с. 124 – 125].

Збільшення розмірів університетів вимагало більш складної системи інституційного управління і відповідно більшої кількості керівного персоналу. Завдання, що раніше виконували президент і викладачі, покладалися на керівників середньої ланки.

Наступний період у розвитку американської вищої школи (1980-ті - кінець ХХ століття) відзначений підвищеною увагою до оцінювання якості вищої освіти і до підзвітності ВНЗ. Модель вищої освіти як „суспільного блага” було замінено моделлю, що акцентує увагу на стратегічному інвестуванні: штати розглядали вищу освіту як двигун економічного розвитку. Зростання вимог до підзвітності та ефективності ВНЗ відображає зміщення управління з професійної сфери в політичну. Саморегульована діяльність, що здійснюється

за сприяння органів з акредитації, поступилася місцем громадській підзвітності, яка була викликана великими витратами суспільства на освітні послуги [236, с. 291].

Вимога у підзвітності ВНЗ супроводжувалася вимогою у постійному вдосконаленні якості інституційної діяльності. Ці дві вимоги об'єдналися в єдиний стратегічний інструмент – оцінювання якості вищої освіти. У 1985 році в США була проведена перша національна конференція на тему оцінювання якості освіти, завдяки якій це питання було виведено на рівень окремого аспекту політики у сфері освіти, в тому числі і вищої. Вона слугувала стимулом для формування політики оцінювання результатів навчання студентів у більшості штатів, які вимагали від державних ВНЗ збору інформації та систематичного звіту про академічні досягнення студентів.

При продовженні терміну дії закону про вищу освіту (1965) в 1992 році, влада висунула нові умови підзвітності при яких, університети й коледжі повинні надавати докази академічних досягнень студентів органам з акредитації як невід'ємний компонент процесу акредитації [171, с. 9]. Багато штатів миттєво відреагували на заклик до оцінювання якості вищої освіти, і розробили стандартизовані тести досягнень для визначення результатів діяльності ВНЗ.

Подібний децентралізований підхід до забезпечення якості вищої освіти не надавав підсумкової оцінки ефективності ВНЗ, відкритої для публіки. В умовах, що змінюються, якість вищої освіти набувала нового сенсу, під якою стали розуміти ефективність діяльності ВНЗ. Влада штатів негайно визнала показники ефективності ВНЗ основним стратегічним засобом забезпечення якості вищої освіти. Дані показники носили винятково кількісний характер і дозволяли порівнювати продуктивність вищих навчальних закладів.

Як наслідок, до середини 1990-х років у більшості штатів були розроблені показники ефективності (performance indicators) вищої школи, які демонстрували ефективність діяльності ВНЗ в різних сферах, таких як кількість

студентів, що одержали диплом, вартість одиниці випущеної продукції, коефіцієнт працевлаштованих випускників, рівний доступ до освіти, незалежно від расової або етнічної ознаки [174].

У міру того як зростав національний інтерес до підзвітності, заснованої на діяльності університету, її всі частіше зв'язували із внутрішнім розподілом ресурсів. За словами Дж. Берка й А. Сербана [145], 27 штатів використовували ту чи іншу форму фінансування, засновану на досягненнях ВНЗ, що зв'язувала інституціональні результати з фінансовими ресурсами.

Дана модель фінансування є найяскравішим прикладом ініціативи влади штатів у забезпеченні якості вищої освіти й дотепер є єдиною бюджетною реформою, що встановлює прямий зв'язок між фінансовими стимулами й досягнутими результатами американських ВНЗ [125]. Як відзначає М. Макеоун [206], „Багато штатів уже починають застосовувати або розглядають систему фінансування, засновану на досягненнях, що є природним результатом суспільної вимоги найбільш ефективного використання податків”.

З посиленням акценту на підзвітності вищої школи суспільству й відповідності вищої освіти вимогам глобального ринку праці в американському освітньому секторі виникають нові тенденції – менеджеризм або корпоратизм, які визначають вищу освіту в бізнес термінах, відсуваючи навчання студентів і генерування нових знань на задній план. Новий менеджеризм визначається як універсальний комплекс методів управління, у центрі уваги яких перебуває продуктивність і результативність, які іноді підкріплюються фінансуванням на основі досягнень ВНЗ [233].

Проявом даних тенденцій в освітньому секторі є введення посади маркетингового директора, підготовка нових курсів і програм у відповідності з попитом, а не розширенням границь академічних дисциплін, все частіші випадки використання показників ефективності, які зв'язують академічні досягнення з розподілом бюджету.

Суспільне бачення університетів як комерційних корпорацій

зміцнюється, про що свідчить твердження 55% респондентів дослідження проведеного в 2009 році, що „університети в наш час уподібнюються бізнесу, керуючись у більшості випадків прибутком [193, с. 4]”. Законодавці також розглядають „платників податків зацікавленими особами, піклувальну раду – радою корпоративних директорів, президентів університету – генеральними директорами, а студентів і їхніх батьків – споживачами [265, с. 32]”. Аналітик У. Кейрі пророкував ще 50 років тому, що ця тенденція призведе до надмірного акценту на економічному прибутку на шкоду освітнім цінностям, і прийшов до висновку, що корпоративний комплекс прикладатиме величезні зусилля для залучення більшої кількості студентів і, відповідно, одержання більшої державної фінансової допомоги [265].

Протягом останніх 20 років учені теоретики (С. Ароновітз [120], Б. Пуссер [230], С. Слотер [247]) також виражають багато критики щодо застосування корпоративних моделей фінансування, управління й організації у вищій освіті. Вони стверджують, що університет займає центральну позицію у виробництві суспільного блага, і приводять два основних аргументи: 1) університет є місцем продукування знань, де суспільні й приватні ресурси розподіляються між різними навчальними дисциплінами й дослідженнями, і яке значно впливає на суспільство; 2) університет вважається місцем продукування ключових концепцій та автономних громадян і керівників. Учені зосереджують увагу на природі „продукції” університетів – дослідницької продукції та освічених студентів – при змінних економічних і політичних режимах. Вони вважають, що вищі навчальні заклади втрачають контроль над виробництвом суспільних благ і освічених громадян, якщо вони розглядають різноманітність й економічну стратифікацію одним із пріоритетів [230, с. 17].

Останній період в історії управління американською вищою освітою (2000 – теперішній час) ознаменований значними змінами. Почасті вони були обумовлені відновленим федеральним тиском на органи з акредитації, щоб останні приділяли більше уваги результатам навчання студентів. Іншим

стимулом до змін послужила незадоволеність ВНЗ витратними й винятково формальними оглядами, які представляли невелику значущість для інституціональних процесів планування й управління. У результаті шість із восьми організацій з акредитації внесли радикальні зміни в процеси інституціонального огляду до 2003 року. Розглянемо ряд змін детальніше.

1) Зміна ролі акредитації: перехід від установлення й контролю дотримання певних вимог до консультування й удосконалення ВНЗ, що дало можливість використовувати акредитаційний процес для рішення питань, пов'язаних з якістю.

2) Хоча питання результатів навчального процесу було в центрі уваги органів з акредитації і раніше, зараз вони досліджують навчальний процес і його результати з особливою старанністю. Посилення акценту на результатах навчальної діяльності ВНЗ було більшою мірою ініційовано Міністерством освіти США. У випадку недотримання даної вимоги, федеральний уряд буде змушений розробити та впровадити уніфіковані критерії результативності за допомогою закону про вищу освіту (HEA).

3) Зростаюча тенденція до суспільної відкритості результатів інституціональної акредитації. Крім акредитаційного статусу вищого навчального закладу потенційним студентам потрібна більш детальна інформація про сильні й слабкі сторони університетів і коледжів для здійснення свідомого вибору. Однак інституціональні та акредитаційні спілки виражають побоювання щодо відкриття більш детальної інформації суспільству, оскільки втрата конфіденційності може привести до перекручення інформації при її передачі [174].

На основі проведеного аналізу еволюції управління якістю освіти в університетах США можна простежити зміщення акценту з контролю якості вищої освіти на його забезпечення, оцінювання й, нарешті, управління. Ця тенденція коротко охарактеризована в Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2. Історія розвитку управління якістю вищої освіти в США

Період	Назва етапу	Зміст етапу
Колоніальний період (поч. XVII – кінець XVIII ст.)	Контроль якості вищої освіти	Комбінація впливу церкви й контролю з боку непрофесійних комітетів, які визначають зміст навчання й педагогічний склад.
Кінець XVIII – сер. XIX ст.		Контроль над управлінням ВНЗ здійснюється неакадемічною радою піклувальників; викладачі здобувають більший ступінь автономії в розробці програм і проведенні досліджень.
Кінець XIX – сер. XX ст.	Забезпечення якості вищої освіти	Забезпечення якості вищої освіти приймає форму саморегульованої діяльності ВНЗ і здійснюється органами з акредитації. З виникненням вчених рад викладачі знаходять деякий ступінь впливу в управлінні університетом, однак найважливіші рішення продовжують приймати керуючі ради.

Продовж. табл. 1.2.

1965 – початок 1980-х років		Період масовизації вищої освіти в США. Політика в сфері вищої освіти визначається владою штатів, які встановлюють підзвітність ВНЗ координаційним радам штатів з питань доступу й продуктивності.
1980-і – середина 1990-х років	Оцінювання якості вищої освіти	Формування політики оцінювання результатів навчання студентів, підвищена увага до суспільної підзвітності ВНЗ. Розробка показників досягнень вищої школи, які зв'язують інституціональні результати з фінансовими ресурсами.
1990-і – теперішній час	Управління якістю вищої освіти	Виникнення тенденції нового менеджризму як універсального комплексу методів управління. Застосування корпоративних моделей фінансування, управління й організації у вищій освіті.

Перш ніж ми перейдемо до розгляду методологічних підходів до управління якістю вищої освіти в США, необхідно відзначити, що в рамках нашої роботи ми акцентуємо увагу на інституціональному рівні, тобто рівні

ВНЗ, оскільки він представляється нам ключовою ланкою в системі управління якістю вищої освіти.

У результаті науково-теоретичного аналізу положень в області соціального управління, управління освітніми системами в даному дослідженні ми виокремили такі сучасні підходи до управління якістю вищої освіти в США як системний, процесний, синергетичний, ситуаційний, компетентнісний і комплексний.

Одним з основних теоретико-методологічних підходів є системний підхід. У науковий побут термін „системний підхід” увійшов в 70-х рр. ХХ в. На думку американських учених Ф. Каста та Дж. Розенцвейга, теорія систем пропонує корисні для всіх учених теоретичні рамки, у межах яких можуть виконуватися спеціалізовані дослідження. Ця теорія допомагає встановлювати взаємозв'язок між аналогічними відкриттями й порівнювати аналогічні поняття різних наукових дисциплін [19, с. 34]. На сьогодні цей підхід становить методологічну базу в дослідженні педагогічних об'єктів і явищ.

Розглянемо трактування самого поняття „система” у рамках системних досліджень. У широкому розумінні система може бути визначена як безліч елементів і відносин між ними, зв'язаних деякими системоутворюючими факторами, до яких відносяться впорядкованість, стійкість, цілісність і взаємодія. Однак таке визначення виявляється недостатнім для досліджень в галузі управління.

Під системою надалі буде розумітися „цілісність, що підтримує впорядкованість і стійкість своєї і вищестоящої цілісності, у яку вона входить як частина, за допомогою самоуправління та управління”, де „самоуправління – це процес, спрямований на досягнення власної мети, а управління – процес, спрямований на досягнення функціональної мети системи [49, с. 17]”.

У контексті нашого дослідження системний підхід розглядає управління якістю вищої освіти як відкриту систему, сукупність зв'язаних і взаємодіючих частин підсистем, які забезпечують виникнення цілого, що має власні якості,



відмінні від якостей складових його частин. На вході організація одержує від навколишнього середовища інформацію, капітал, людські ресурси й матеріали. Ці компоненти називаються входами. У процесі трансформації установа переробляє ці входи, перетворює їх у продукцію або послуги, що є виходами організації, які вона виносить у навколишнє середовище [3].

На основі системного підходу управління якістю вищої освіти в США виступає підсистемою, що входить до складу метасистеми освіти США і являє собою впорядковану сукупність цілей, змісту, форм і методів взаємодії суб'єктів вищої освіти, а також отриманих результатів цієї взаємодії.

Системний підхід є найефективнішим засобом наукового пізнання в рамках стійкого розвитку будь-якої системи. Однак він не дозволяє провести задовільний аналіз еволюції системи, якщо вона мала якісні стрибки. Вивчення таких систем більш продуктивно з погляду синергетичного підходу.

Окреслимо контури використання ідей синергетики в управлінні освітніми системами. Як відзначає Д. Ділл [158, с. 7], система освіти, як і будь-яка соціальна система, відноситься до великих відкритих систем, що самоорганізуються. У самому загальному розумінні систему, що самоорганізується, можна визначити як складну динамічну систему, здатну зберігати або вдосконалювати свою організацію залежно від зміни зовнішніх і внутрішніх умов. Еволюцію поведінки таких систем у цей час найточніше описує синергетика.

Термін „синергетика” був уведений німецьким фізиком Г. Хакеном [102] на початку 1970-х років. Як науковий напрям синергетика виникла завдяки досягненням в області нерівноважної динаміки, та ініційована І. Пригожиним і його колегами із Брюссельського вільного університету. Ними було доведено, що в нерівноважних відкритих системах можливі ефекти, що приводять не до зростання ентропії й прагненню термодинамічних систем до стану рівноважного хаосу, а до „самовільного” виникнення впорядкованих структур, до народження порядку з хаосу.

У цей час синергетика розглядається як новий рух у сучасній науці, що знаменує собою становлення нового погляду людини на світ і себе в цьому світі. Вона не просто змінює понятійний склад мислення, але почасти перебудовує й наше відчуття, сприйняття простору й часу, наше відношення до життя, життєву позицію. Синергетика відкриває іншу сторону світу: його нестабільність, нелінійність і відкритість, більш складний характер формоутворень і їхніх об'єднань в цілісності, що еволюціонують.

У зарубіжній літературі про зміну й розвиток університетів переважає термін „організація, що навчається”. Американська концепція організації, що навчається, належить ученому П. Сенге, який визначає організацію, що навчається, як місце, „в якому люди постійно розширюють свої можливості створення результатів, до яких вони насправді прагнуть, у якому вирощуються нові широкомасштабні способи мислення, у якому люди постійно вчаться тому, як навчатися разом [244, с. 3]”. К. Арджиріс і Д. Шон [119] аналогічно визначають організацію, що навчається, як таку, що має високорозвинені здатності ідентифікувати й вирішувати проблеми з метою адаптації до середовища, що змінюється. У поглядах даних дослідників навчання розглядається як невід'ємний компонент адаптації.

Багато дослідників (К. Арджиріс, Д. Шон, Дж. О'Коннор, П. Сенге) збігаються на думці, що організація, що навчається, є відкритою системою, якій властивий зв'язок і взаємодія із зовнішнім середовищем, а також здатність виявляти зміни в ній.

Р. Бірнбаум стверджує, що традиційно університети є системами зі слабкими зв'язками, у яких внутрішня взаємодія обмежена, що свідчить про невідповідність структури університетів організаціям, що навчаються, оскільки обмін знаннями – необхідна умова їхнього існування [130]. Однак нові управлінські стратегії, які викликані потребою адаптації до нестійкого зовнішнього середовища, підсилюють внутрішні зв'язки в університетах і, таким чином, збільшують їхню здатність до навчання.

Науковці Дж. Боуден і Ф. Мартон розробили модель, що пояснює ключові процеси університету, і висловили особливості їхнього функціонування. Розглядаючи навчання одним з основних процесів у ВНЗ, вони вважають, що якість діяльності університету в значній мірі залежить від якості навчання. Вони описують якість навчання як безліч перспектив або різні способи бачення, які здобуває той, хто навчається [138].

Б. Спорн досліджувала передумови адаптації ВНЗ до зовнішнього середовища. На підставі проведеного опитування керівників 6 європейських і американських університетів Б. Спорн висунула наступні гіпотези щодо їхньої адаптації:

- для адаптації університету до середовища необхідна зовнішня криза;
- дискреційні джерела фінансування університету збільшують його адаптованість;
- університети з високим ступенем автономії мають більшу здатність до адаптації;
- трансформаційне лідерство підтримує бачення, що підкреслює нестійке зовнішнє середовище, і, таким чином, полегшує адаптацію;
- для успішної адаптації університету необхідні колегіальні форми прийняття рішень і професійне управління;
- місія, орієнтована на зміни, створює сприятливий клімат для адаптації [186].

Синергетичний підхід до управління якістю вищої освіти, що розглядає ВНЗ як систему, яка самоорганізується або самонавчається, здобуває особливу актуальність у складному нестійкому оточенні, де домінує економіка знань.

Вибір процесного підходу у якості теоретичного обґрунтування управління якістю вищої освіти обумовлений визначенням освітньої системи як сукупності процесів. Відповідно до Міжнародної організації зі стандартизації, застосування системи процесів у рамках організації, що включає визначення взаємодії цих процесів, а також управління ними для досягнення необхідних

результатів, представлено як „процесний підхід” [47].

В рамках цього підходу управління розглядається як процес, що складається із серії безперервних взаємозалежних управлінських функцій як відносин між керуючою системою й керованим об’єктом, що вимагають від керуючої системи виконання певної дії для забезпечення цілеспрямованості та організованості керованих процесів.

Процесний підхід лежить в основі таких моделей управління якістю, як Загальне управління якістю (TQM), міжнародні стандарти ІСО, Європейська модель управління якістю (EFQM).

Будь-яка організація, у тому числі ВНЗ – це сукупність процесів, на вході яких присутні вимоги або очікування споживачів, як зовнішніх, так і внутрішніх. На виході процесів – продукція, послуги, інформація. Для освітнього процесу входи-виходи – це освітні результати у вигляді сформованих компетенцій або їхніх елементів, що представляють собою етапи їхнього формування. Завдання ВНЗ: так організувати навчальний процес, щоб витрачені ресурси дали найбільший ефект у вигляді виконання вихідних вимог і цілей з погляду задоволення очікувань споживачів.

Кожен викладач, який реалізує освітній процес з позиції процесного підходу, виступає в ролі „постачальника” та у ролі „споживача”. Викладач, який передає результат своєї праці, сформовані компетенції студентів, колезі – „викладач-постачальник”, а той, хто приймає цей результат – „викладач-споживач” [73].

До всіх процесів університету застосовують цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act), що включає:

- планування – розробку процедури, необхідної для досягнення поставленої мети;
- здійснення – дії згідно з розробленою процедурою і планом;
- перевірку – контроль ходу дій і отриманого результату;
- дію – корекцію, аналіз причин не досягнення цілей або аналіз

підвищених вимог, поліпшення показників процесу [18, с.116].

У цей час не існує єдиної класифікації процесів організацій. Ми дотримуємося однієї з найпоширеніших класифікацій процесів, яка розрізняє основні, керівні та допоміжні процеси. Слід зазначити, що наведена класифікація процесів є досить умовною і керівництво ВНЗ може саме визначати, які з процесів у відповідності зі стратегією й політикою навчального закладу є основними, а які допоміжними.

Беручи до уваги багатоаспектність діяльності сучасного ВНЗ, С. Трапідин та О. Гранічина пропонують наступну класифікацію процесів функціонування вищої освітньої установи [94]:

*Основні процеси ВНЗ:*

- 1) реалізація основної і додаткової освітніх програм;
- 2) здійснення науково-дослідної та інноваційної діяльності;
- 3) здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації;
- 4) здійснення інформаційної та культурно-освітньої діяльності.

*Допоміжні процеси ВНЗ:*

- 1) взаємодія із системами довузівської підготовки;
- 2) кадрове забезпечення (процеси підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів);
- 3) інформаційне забезпечення;
- 4) навчально-методичне забезпечення;
- 5) матеріально-технічне забезпечення;
- 6) фінансова діяльність;
- 7) розвиток інфраструктури соціальної діяльності;
- 8) міжнародна діяльність.

*Управлінські макропроцеси ВНЗ:*

- 1) управління розвитком ВНЗ (стратегічне планування, стратегічне проектування освітніх програм, стратегічне планування навчальних процесів, здійснення процесів моніторингу і вимірювань, маркетинг);

- 2) управління функціонуванням ВНЗ (управління процесами і ресурсами, аналіз і прийняття рішень, здійснення процесів моніторингу і вимірювань).

Процесна модель діяльності ВНЗ, побудована на вищезазначеній класифікації, зображена у Додатку А.

Таким чином, процесний підхід припускає визначення основних і допоміжних процесів у діяльності університету, їхньої послідовності та взаємодії, критеріїв їхньої результативності, забезпечення ресурсів, необхідних для реалізації процесів, моніторинг, вимірювання, аналіз та постійне вдосконалення процесів.

Існують певні обмеження у використанні процесного підходу з погляду управління якістю освітнього процесу:

- 1) труднощі, пов'язані з призначенням одного власника процесу;
- 2) труднощі, пов'язані з визначенням результатів освітнього процесу;
- 3) труднощі, пов'язані з визначенням параметрів і ресурсів процесу [45, с. 70].

У якості третього теоретичного підходу необхідно відзначити ситуаційний підхід, що дозволяє визначити основні змінні, їхній вплив на якість вищої освіти й ефективність управління системою підготовки фахівців.

Ситуаційний підхід концентрується на ситуаційних розбіжностях між системами й усередині них і визначає найбільш значимі змінні ситуації і їхній вплив на ефективність системи. Ситуація виступає як „суб'єктивно, особисто і діяльнісно опосередкована концепція об'єктивних взаємодій людини із середовищем її життєдіяльності”, як „спосіб організації суб'єктом явищ навколишнього світу” [89, с. 95]. Завдання керівників відповідно до цього підходу – визначити стратегію, яка буде найімовірніше сприяти досягненню управлінських цілей у певній ситуації, при певних обставинах й у конкретний час. Вибір підходу керівником повинен визначатися конкретною ситуацією і її змінними. Одна ситуація може вимагати використання досягнень

біхевіористської школи, інша – кількісного підходу [118, с. 601].

Американські дослідники (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі) трактують методологію ситуаційного підходу як чотирьохшаговий процес: 1) керівник повинен знати засоби професійного управління, що довели свою ефективність; 2) керівник повинен уміти передбачати позитивні й негативні наслідки застосування управлінської концепції або методики в конкретній ситуації; 3) керівник повинен уміти правильно інтерпретувати ситуацію; 4) керівник повинен уміти погоджувати конкретні прийоми, які викликали б найменший негативний ефект і таїли б найменше недоліків, з конкретними ситуаціями [48, с. 57].

Установлення основних внутрішніх і зовнішніх змінних, які впливають на організацію, є найважливішим внеском ситуаційного підходу в управління.

Як відзначає Т. Шамова, даний підхід має свої обмеження: його результати є залежними від випадкових зовнішніх обставин, діючи тільки на основі урахування особливостей даної ситуації, можна ухилитися від прогностичної діяльності, що вимагає знання й впливу на внутрішні характеристики особистості того, хто навчається [108, с. 252].

Таким чином, ситуаційний підхід в управлінні якістю вищої освіти дозволяє вибирати найефективніші прийоми управління в конкретній ситуації, компенсуючи тим самим недолік системного підходу, який виділяє основні компоненти, що впливають на якість управління підготовкою фахівців у США.

На сучасному етапі необхідною умовою якості підготовки фахівців є рівень компетентності випускника ВНЗ, тому ще одним методологічним орієнтиром в управлінні якістю вищої освіти є компетентнісний підхід.

Ретельне вивчення й дослідження компетентнісного підходу в освітній сфері США відповідно до аналізу американських джерел доводиться на 70-і рр. XX ст. Ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що концептуально-орієнтована освіта спрямована на комплексне освоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування людини в

основних сферах життєдіяльності як в інтересах самої людини, так і суспільства, держави [168].

Існує певна невизначеність щодо поняття „компетенція”, однак прийнято виділяти три домінуючі підходи, які з'явилися незалежно друг від друга спочатку в США (поведінковий підхід), потім у Великобританії (функціональний підхід) і в останню чергу у Франції й Німеччині (багатомірний підхід).

Американський підхід до компетентнісного трактування якості результатів навчання підкреслює чітку орієнтацію результатів освіти на здатність до їхнього застосування на практиці після закінчення навчального закладу. Вважається, що термін „компетенція” було вперше введено американським ученим Р. Уайтом для опису тих особистісних характеристик, які тісно пов'язані з ідеальним виконанням роботи й високою мотивацією. Р. Уайт визначив компетентність як „ефективну взаємодію людини з навколишнім середовищем” і стверджував, що існує „компетентісна мотивація” на додаток до компетенції як „сформованої здібності” [264]. Згодом було розроблено тести, що дозволили прогнозувати компетентність, як альтернативу традиційним тестам когнітивного інтелекту, тому що вони мають слабкі можливості для прогнозування ефективності роботи. Компетенції, які є більшою мірою поведінковими характеристиками, на відміну від індивідуальності й інтелекту, можуть бути сформовані через навчання й розвиток. Визначення компетенції як головної характеристики особистості, що лежить в основі ефективного або найкращого виконання роботи, стало традиційним в американській поведінковій школі й залишається впливовим дотепер [155, с. 32].

Поява функціональних і когнітивних компетенцій розширила первісний поведінковий підхід, що склався в США в період формування уявлень про компетенції в освіті. З роками компетентнісний підхід отримав більш цілісну структуру, характерну для Франції і Німеччини, де знання, уміння й навички



разом з поведінковими й мотиваційними аспектами ввійшли як складові елементи загальної кластерної структури компетенцій. Тому зараз у всіх закордонних країнах компетентнісний підхід передбачає єдність чотирьох видів компетенцій, представлених у таблиці 1.3.

*Таблиця 1.3. Модель багатомірної структури компетенцій*

	Професійні	Особистісні
Концептуальні	Когнітивні компетенції	Метакомпетенції
Операційні	Функціональні компетенції	Соціальні компетенції

Відповідно до даної моделі професійні компетенції, настільки необхідні для ефективної роботи випускників після закінчення навчального закладу, містять у собі кластери когнітивних і функціональних компетенцій. Особистісні компетенції розпадаються на метакомпетенції, соціальні компетенції і т.д. Три кластери, що включають когнітивні, функціональні й соціальні компетенції, є універсальними для всіх підходів. Метакомпетенції відрізняються від перших трьох кластерів, вони служать базисом для придбання інших компетенцій [26].

В останнє десятиліття значний вплив в управлінні якістю освітніх організацій в усьому світі, у тому числі й у США, має філософія загального управління якістю (TQM), що дозволяє системно й цілісно охоплювати управління якістю всіх сторін діяльності таких організацій. Даний підхід до управління якістю одержав назву комплексного через його основні завдання: участь усього персоналу організації в розв'язанні проблем якості, орієнтація всієї діяльності організації на задоволення вимог споживачів і безперервне вдосконалювання її процесів.

Стосовно до вищої школи американські вчені (Е. Чаффі, Л. Шер [147], Д. Сеймур [246]) виділяють наступні заходи щодо впровадження комплексного підходу до управління якістю освіти:

- 1) розробка бачення й місії ВНЗ;
- 2) постійне вдосконалення процесів ВНЗ;
- 3) прихильність усього персоналу ВНЗ до вдосконалення процесів;
- 4) вивчення роботи найкращих університетів (бенчмаркінг);
- 5) акцент на споживачах освітніх послуг;
- 6) системне мислення, системний підхід до операцій.

Простежимо, якою мірою дані положення відображено в управлінні якістю американських університетів.

Важливим аспектом управління якістю вищої освіти США є постійне самовдосконалення. Професійна саморегуляція й акредитація ВНЗ націлена не тільки на забезпечення академічних стандартів, але й на постійне вдосконалення їхньої діяльності. Процес управління якістю виростає з партнерства між адміністрацією й викладацьким складом і є щоденним елементом їхньої діяльності, що служить підставою для внутрішньоуніверситетських реформ. Участь викладачів в управлінні якістю необхідна, у тому числі й для того, щоб вони могли зберігати прихильність до результатів перевірки з плином часу й прагнули в підсумку до реалізації позитивних змін.

Наступний важливий аспект управління якістю – це ефективність університету як організації, що передбачає обов'язкове формулювання місії, мети й завдань університету, які переносяться викладачами й персоналом в освітні програми. Визначення місії та завдань університету є необхідною умовою акредитації ВНЗ.

Необхідно також відзначити, що в більшості американських ВНЗ є спеціальні відділи з управління якістю, що проводять централізований збір інформації та задають напрямок для вдосконалення процесів. Вони відповідальні за добір і призначення груп співробітників, що працюють над вдосконаленням тих або інших процесів в університеті [28, с. 26 – 27].

Дещо інші підходи до управління якістю освіти пропонуються

американськими вченими Дж. Бренаном і Т. Ша [139]. Вибір підходів до управління якістю заснований на „цінностях якості” та „концепціях високої якості у вищій освіті”. Вони розрізняють чотири види цінностей якості й акцентують увагу на різних аспектах у підходах до управління якістю. У центрі академічного підходу – наукова дисципліна, що асоціюється з авторитетом викладача і надає особливого значення академічним цінностям. Концепції якості прив’язані до дисциплін і тому варіюються в межах університету, що ускладнює визначення й оцінювання якості. Система управління якістю, побудована на даному підході, децентралізована, фокусується на характеристиках дисциплін і застосовує різні стандарти якості. Управлінський підхід оцінює, насамперед, інституціональну політику й процеси, вважаючи вмиле управління запорукою якісної продукції або послуг. Характеристики якості інваріантні у всій організації. Відповідно до цього підходу централізація й погоджені стандарти якості є важливою характеристикою системи управління якістю. Педагогічний підхід акцентує увагу на людях і педагогічних аспектах процесу, навичках і методах викладання, навчанні персоналу. Характеристики якості вважаються інваріантними у всій організації. На відміну від першого підходу, тут багато уваги приділяється більш стандартизованому освітньому процесу, а не змісту освіти. Четвертий підхід, на чолі якого перебуває працевлаштування, фокусується на освітніх результатах, стандартах і характеристиках випускників на виході із системи. Даний підхід враховує вимоги споживачів, якими вважаються роботодавці. Характеристики якості можуть бути як інваріантні, так і ті, що варіюються, залежно від конкретної дисципліни. Інваріантні показники можуть бути пов’язані з універсальними навичками, які визначені в національних кваліфікаційних рамках [139, с. 14].

Зазначені підходи до управління якістю пропонують простий, але в той же час ефективний спосіб визначення основних характеристик і акценту конкретної моделі управління якістю.

Отже, огляд історії розвитку управління якістю вищої освіти США

дозволив простежити зміщення акценту з контролю якості вищої освіти з боку церкви й непрофесійних комітетів у колоніальний період, на його забезпечення органами з акредитації наприкінці 19 – поч. 20 століття, оцінювання результатів навчання студентів й ефективності діяльності ВНЗ у цілому в 1980 – 1990-і роки, і, нарешті, управління – застосування корпоративних моделей фінансування, управління й організації у вищій освіті.

У цей час в управлінні американською вищою освітою спостерігається тенденція зміни ролі акредитації: перехід від установлення й контролю дотримання певних вимог до консультування й удосконалення ВНЗ, і суспільної відкритості результатів інституціональної акредитації.

В якості сучасних підходів до управління якістю вищої освіти в США виступають системний, процесний, синергетичний, ситуаційний, компетентісний, комплексний підходи. Значний вплив в управлінні якістю освітніх організацій в усьому світі, у тому числі й у США, має філософія загального управління якістю (TQM), що дозволяє системно й цілісно охоплювати управління якістю всіх сторін діяльності таких організацій. Тому особливого значення набуває комплексний підхід, основними завданнями якого є: участь усього персоналу організації в розв'язанні проблем якості, орієнтація всієї діяльності організації на задоволення вимог споживачів і безперервне вдосконалювання її процесів.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі дисертаційного дослідження розглянуто теоретичні основи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США і виявлено, що проблема якості вищої освіти в США була актуалізована зниженням освітніх результатів студентів, жорсткою конкуренцією на ринку освітніх послуг, зростаючими вимогами до продуктивності ВНЗ і різким зниженням їхньої федеральної підтримки.

Вивчення праць вітчизняних та зарубіжних науковців дозволило простежити посилення уваги до таких напрямків проблеми управління якістю вищої освіти, як методологічні підходи до вирішення проблеми управління якістю вищої освіти, організаційні основи управління якістю підготовки фахівців, державні та державно-громадські механізми управління якістю вищої освіти, створення й впровадження систем управління якістю у ВНЗ, стратегічне управління якістю вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти.

У процесі аналізу наукової літератури, ми дійшли висновків, що у контексті американської вищої школи поняття якості вищої освіти тісно пов'язане з такими поняттями як підзвітність, прозорість, оцінювання, трансформація, задоволення споживачів.

Проаналізувавши різні підходи до тлумачення концепту „якість вищої освіти” в американській науковій літературі, ми дійшли висновку, що класифікація вчених Л. Харві та Д. Грін є найбільш цитованою. Вони розглядають якість вищої освіти в аспектах винятковості, досконалості, відповідності меті, відповідності вартості, трансформації. Інтерпретація якості освіти як трансформації студентів та освітньої установи в цілому є центральною в розвитку моделей управління якістю освіти.

У системі вищої освіти США відбувалася еволюція підходів до визначення поняття якості вищої освіти від репутаційного, що акцентує увагу на престижності та рейтингу ВНЗ, до результативного і динамічного, який стверджує, що якість освіти – це постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи. Даний перехід був обумовлений, насамперед, зниженням рівня навчальних досягнень студентів і, як наслідок, підвищеним інтересом суспільства до результатів їхньої навчальної діяльності, які свідчать про ефективність освітніх послуг ВНЗ. Основним аспектом оцінювання ВНЗ регіональними органами з акредитації також є оцінка результатів навчання студентів.

На основі проведеного аналізу еволюції управління якістю освіти в

університетах США ми відзначили зміщення акценту з контролю якості вищої освіти з боку церкви та непрофесійних комітетів у колоніальний період, на його забезпечення органами з акредитації наприкінці 19 – поч. 20 століття, оцінювання результатів навчання студентів та ефективності діяльності ВНЗ в цілому в 1980 – 1990-і роки, і, нарешті, управління – застосування корпоративних моделей фінансування, управління та організації у вищій освіті.

Сьогодні в управлінні американською вищою освітою спостерігається тенденція зміни ролі акредитації: перехід від установлення та контролю дотримання певних вимог до консультування і вдосконалення вищих навчальних закладів, суспільної відкритості результатів інституціональної акредитації.

У вигляді сучасних підходів до управління якістю вищої освіти в США виступають системний, процесний, синергетичний, ситуаційний, компетентнісний та комплексний підходи. Значний вплив в управлінні якістю освітніх організацій в усьому світі, у тому числі й у США, має філософія загального управління якістю (TQM), що дозволяє системно й цілісно охоплювати управління якістю всіх сторін діяльності таких організацій. Тому особливого значення набуває комплексний підхід, який дозволяє залучити весь персонал організації в безперервне вдосконалення її процесів.

## **РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

### **2.1 Аналіз сучасного стану управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США**

Забезпечення якості вищої освіти є досить складною сферою наукового дослідження зважаючи на надзвичайну різноманітність освітніх закладів у США. Відсутність національної системи вищої освіти в поєднанні з численною кількістю незалежних коледжів та університетів унеможливорює створення єдиної централізованої системи забезпечення якості. Кожен окремий штат несе відповідальність за фінансування та управління державними освітніми установами. Відповідальність за пряме забезпечення якості всіх освітніх установ делегується ряду неурядових організацій з акредитації, які діють під егідою федерального уряду, але в той же час є незалежними. Таким чином, комплексність цього питання ускладнює будь-яку спробу визначити динаміку забезпечення якості вищої освіти США.

Зважаючи на те, що інституціональний рівень управління якістю освіти залежить від моделі управління якістю освіти на державному рівні, вважаємо за доцільне розглянути зовнішні механізми забезпечення якості вищої освіти у США.

На думку американського професора Д. Ділла, всі національні системи забезпечення якості освіти відповідають одній з трьох моделей: європейська модель центрального контролю забезпечення якості державними міністерствами освіти, американська модель децентралізованого забезпечення якості, що поєднує обмежений контроль з боку держави з ринковою конкуренцією, і британська модель, в якій держава покладає відповідальність за забезпечення якості на університети, що самостійно здійснюють акредитацію [229, с. 7].

Зі швидким поширенням вищої освіти в США після закінчення Другої світової війни федеральний конгрес відкрито обрав ринковий підхід до забезпечення якості освіти на додаток до існуючої традиції регіональної та професійної акредитації. Під час продовження терміну дії закону про вищу освіту в 1972 році конгрес відхилив прохання академічної спільноти прийняти закон про надання федеральної допомоги вищим навчальним закладам на підставі коефіцієнта зарахування студентів. Замість того, законодавці стверджували, що надання фінансової допомоги безпосередньо студентам є найефективнішим способом зрівноважити можливість отримання вищої освіти і використовувати ринкові сили для поліпшення якості вищої освіти [229, с. 8]. Мобільна фінансова допомога, затверджена законом про вищу освіту в 1972 році, створила більш конкурентне освітнє середовище і національний ринок для зарахування студентів до ВНЗ [190, с. 115].

Залежність американської системи вищої освіти від ринкових сил сприяла ряду змін: вища освіта перетворилася з суспільного блага в індивідуальну привілею студентів, державну підтримку змінило приватне фінансування (насамперед у вигляді плати за навчання), дотовані позики змінили державну фінансову допомогу студентам, що її потребують. Як стверджує Ф. Ньюмен, без обмежень державної політики домінування ринкових сил може призвести до видозміни ВНЗ, і багато важливих цінностей і традицій університету можуть відійти на другий план, включаючи його суспільну мету [218].

Раніший опис підходів до координації дій вищої освіти можна знайти в роботі Б. Кларка „Система вищої освіти: академічна організація в крос-національній перспективі” (1983), де він вводить термін „трикутник координації влади”, який включає державну владу, академічну олігархію (професійну саморегуляцію) і вимоги ринку. Б. Кларк розподілив ряд національних систем вищої освіти вздовж відрізка „державна влада – ринок”, розташувавши з одного кінця Швецію, яка найбільше піддається контролю з



боку держави, а з іншого – США, які схильні до впливу ринку. На думку автора, конкуренція є основною формою контролю в національній системі вищої освіти США, в якій відсутній бюрократичний державний апарат як контрольний механізм. Кларк зазначає важливість в американській системі так званої „локалізованої бюрократії”, тобто інституційної адміністрації, яка набуває все більш впливовий і формалізований характер. „Протягом останніх 25 років спостерігається поступовий перехід влади до верхніх кіл, розростання мережі адміністрацій, координаційних рад вищої освіти, державних законодавчих комітетів, регіональних асоціацій і безлічі агентств національного уряду [150, с. 130]”. Автор також зазначає відсутність академічної олігархії в американській системі, незважаючи на впливовий викладацький склад багатьох елітних ВНЗ.

Всупереч частим заявам, що професійна саморегуляція і ринкові сили представляють серйозну альтернативу державному регулюванню академічних стандартів, ефективність професійного та ринкового забезпечення якості часто залежить від державної влади. Для того, щоб професійна саморегуляція або ринкові сили успішно захищали суспільні інтереси в забезпеченні академічних стандартів, вони повинні бути підкріплені законом або формально визнані державою. Наприклад, вплив добровільної акредитації в США, що спостерігається у теперішній час, обгрунтовано тим фактом, що національний уряд використовує інституційну акредитацію для визначення права коледжу або університету на отримання федеральної допомоги студентам [229, с. 10].

В американській системі вищої освіти забезпечення якості освіти традиційно здійснювалося „тріадою”, що включає федеральний уряд, регіональні агентства з акредитації і адміністрацію штатів. Визначальним фактором в управлінні системою вищої освіти США є непохитна традиція інституціональної незалежності та автономії. Роль федерального уряду була затверджена законом про вищу освіту ще в 1965 році і головним чином полягала у наданні грошових допомог окремим студентам, викладачам і вищим

навчальним закладам, які брали участь у державних програмах. Оскільки федеральний контроль над вищою освітою США завжди був обмежений, його основним завданням є гарантія того, що ВНЗ виступають надійними розпорядниками державних фондів і надають студентам якісну професійну підготовку. Таким чином, уряд забезпечує контроль над виконанням ряду стандартів, які визначають право ВНЗ на отримання бюджетних коштів. Історично ці стандарти мали тісний зв'язок з інституційною акредитацією, що проводилася регіональними агентствами з акредитації, представниками яких були самі коледжі та університети [141, с. 15].

Інституційна акредитація зароджувалася в США у вигляді процесу добровільної саморегуляції, коли коледжам і університетам був необхідний механізм визнання дипломів і кредитів інших ВНЗ. В даний час контроль над вищими навчальними закладами здійснює вісім окремих незалежних регіональних комітетів, які є членськими організаціями і включають ВНЗ, які вони акредитують. Згідно з постановою закону про вищу освіту федеральний Департамент освіти США періодично проводить огляд і визнання організацій з акредитації для підтвердження того, що вони діють в інтересах держави.

Акредитація визначається як періодичне оцінювання і визнання уповноваженими державними та / або громадськими органами діяльності закладів вищої освіти / вищих навчальних закладів, освітніх / навчальних програм як таких, що відповідають установленим вимогам, нормам, стандартам [55, с. 14].

Типова процедура акредитації включає періодичний всебічний інституційний самоаналіз, подальший візит команди експертів, що складається з викладачів та адміністрації, які за результатами оцінки відправляють звіт у центральний комітет. Комітет виносить рішення щодо продовження акредитованого статусу освітнього закладу або накладає санкції і пропонує рекомендації.

Основний інтерес для регіональних органів з акредитації представляють

питання щодо адекватності ресурсів, що використовуються, системи інституційного управління, кваліфікацій адміністративного та викладацького персоналу та належне здійснення освітнього процесу. Однак з 1990 року інтерес уряду все більше привертала якість результатів навчання студентів, зокрема відсоток випускників і свідчення ефективності навчання студентів. Це підтверджує той факт, що понад дві третини штатів прийняли постанову, яка спонукала державні ВНЗ впроваджувати різні види програм оцінювання студентів, щоб привернути особливу увагу до якості результатів навчання студентів [174].

У свою чергу, штати виконують роль ліцензування або надання університетам права функціонувати в межах певного штату. На відміну від федерального уряду, штати прямо управляють державними університетами і серед їхніх основних повноважень – визначення місії кожного державного коледжу або університету. З кінця 70-х років багато штатів ввели періодичну оцінку освітніх програм. В останній період жорсткого браку коштів, багато штатів проводять письмовий контроль продуктивності програм як спосіб визначення тих програм, які потребують доопрацювання [141, с. 21 – 22]. Ще одна функція штатів – надання значної фінансової підтримки студентам у вигляді грантів, які дозволяють їм поступати як у приватні, так і державні ВНЗ. У цій ролі основним завданням штатів є гарантія отримання студентом цінного диплома, такого, який володіє академічною цілісністю і є затребуваним на ринку праці.

Вважаємо за необхідне згадати ще про один формально визнаний елемент системи забезпечення якості – ринок. Відмінні особливості університетів та споживачів їхніх послуг в масовій системі вищої освіти не дозволяють створити ідеальну конкуренцію, яка сприяла б виробництву очікуваного людського капіталу для суспільства. По-перше, престиж університету, який перш за все ґрунтується на науковій діяльності, репутації викладацького складу, фінансових та студентських вкладах, став домінуючою

метою для всіх коледжів і університетів на конкурентному ринку. В американській системі вищої освіти простежується домінування важливості показників престижу університету над показниками якості навчання студентів, тому інтенсивна погоня за престижем витісняє діяльність, спрямовану на покращення освітніх стандартів. Іншими словами, надмірна орієнтація ВНЗ на престиж пагубно впливає на якість освіти, відволікаючи ресурси й увагу адміністрації та викладачів від колективних дій, необхідних для вдосконалення освітніх стандартів.

По-друге, раціональний вибір освітніх послуг студентами не створює достатньо мотивів для вдосконалення освітніх стандартів університетом. Це обумовлено тим, що студенти обирають ВНЗ, орієнтуючись на особисту вигоду, а не на суспільну користь, яку ефективна освіта може принести суспільству (переваги проживання в гарному університетському оточенні, привабливість громадського життя університету). Студенти, що демонструють високі результати навчальних досягнень, віддають перевагу університетам, які мають високі показники престижу, а не якості навчання, тому що диплом цих вишів забезпечить їм високий соціальний статус.

І, нарешті, стимули неконтрольованих освітніх ринків змушують викладачів задовольнятися мінімальною якістю освітніх програм, обмежувати час, відведений на освітній процес, на користь більш інтенсивної наукової діяльності. На додаток до скорочення часу, відведеного на освітню діяльність, багато університетів знизили навчальне навантаження, щоб залучити більше наукових дослідників і вчених.

Таким чином, для того, щоб конкурентні ринки вищої освіти збільшили виробництво людського капіталу для суспільства, необхідний державний контроль або стимули для інституційної саморегуляції, які забезпечують цілісність процесу вдосконалення освітніх стандартів [159, с. 65 – 67].

У зв'язку зі зростанням кількості людей, які бажають отримати вищу освіту, і важливістю освіти для процвітання суспільства в глобальній економіці

знань органи влади Америки і Європи все жорсткіше вимагають від ВНЗ ефективного управління та підзвітності. Парадоксально, але спроби контролювати університети і вимагати від них підзвітності посилюються в міру зниження державного фінансування ВНЗ. Хоча ці зміни частково аргументуються недостатньо ефективною діяльністю незначної кількості інститутів, вони також є свідченням спроб уряду утримати контроль над освітнім сектором через встановлення певних вимог зі зниженням фінансового контролю [162, с. 14 – 15].

Про підвищений інтерес до підзвітності ВНЗ з боку влади та суспільства свідчить неодноразове згадування даної проблеми в друкованих виданнях. Так за останнє десятиліття автори кількох важливих американських публікацій, таких як „Вихід з Ліги плюща” (Б. Ловітс, 2001), „Перебудова вищої освіти” (комісія Бойєра, 1998), „Перевірка керівництва” (Департамент освіти США, 2006) торкнулися нагальних проблем вищої освіти США. Вони вказують на відносно низьку кількість студентів, що закінчили ВНЗ, швидке зростання цін на освіту, зниження значущості програм навчання та фінансової допомоги студентів, які затьмарюють проблеми набору студентів, інфляція, збільшення числа іноземних студентів, які згодом створюють конкуренцію на ринку праці. Особлива увага приділяється прозорості та підзвітності вищих навчальних закладів перед урядовими органами та суспільством стосовно оцінки освітніх результатів, заснованої на фактах [263, с. 86].

Як зазначено у звіті Національної комісії Спеллінгс „Перевірка керівництва”, в США спостерігається „значний брак чіткої та доступної інформації про важливі аспекти діяльності американських коледжів та університетів, від фінансової допомоги до кількості випускників. Цей факт ускладнює прийняття обґрунтованих рішень зацікавленими особами і не дозволяє вищій освіті демонструвати свій внесок у суспільне благо [216, с. 4]”. На думку членів комісії, коледжі та університети мають стати більш прозорими і надавати інформацію щодо успіхів студентів на підставі „доданої вартості”,

тобто з урахуванням освітньої бази при оцінці їх результатів.

Одним з найяскравіших проявів національної політики підзвітності в США є звіти „Відповідність вимогам” (2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010) [214], які було опубліковано національним центром громадської політики та вищої освіти. У цих звітах системи вищої освіти різних штатів оцінюються за такими факторами, як підготовка, доступ до вищої освіти, закінчення вищого навчального закладу, доступність вищої освіти, результати навчання тощо. Іншим закликом до регулярної підзвітності є публікація звіту „Перевірка керівництва: прогнозування майбутнього вищої освіти США” (2006), який було ініційовано Комісією, призначеною у той час секретарем Департаменту освіти Маргарет Спеллінгс [216].

Стурбовані реальним станом американської вищої освіти, президенти вищих навчальних закладів, законодавці та директори підприємств організували Національну комісію з підзвітності у вищій освіті (National Commission on Accountability in Higher Education). Її мета – розробити „новий підхід до підзвітності, заснований на спільних цілях, який стимулюватиме ВНЗ прагнути до найвищих стандартів навчальної та наукової діяльності студентів, високої якості їхнього обслуговування та досягати більшої продуктивності [215, с. 6]”. Членами комісії було висунуто ряд рекомендацій для створення системи підзвітності, в якій особливе значення надається навчанню студентів та ефективній дослідницькій діяльності. Вони сподіваються, що ця система допоможе „нівелювати роль поверхневих порівнянь і рейтингів ВНЗ, які без необхідності збільшують витрати і змушують деякі ВНЗ знижувати академічні стандарти, щоб виключити тих студентів, яким необхідно додатковий час або допомога для успіху [215, с. 7]”.

На додаток до вищезазначених спроб підвищити підзвітність вищих навчальних закладів, Багато коледжів та університетів США впроваджують Добровільну систему підзвітності (Voluntary System of Accountability). Вперше цей термін був згаданий в 2006 році в документі, який було представлено на

обговорення членів двох асоціацій, Американської асоціації державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities) і Національної асоціації державних університетів та земельних коледжів (National Association of State Universities and Land-Grant Colleges). Цей документ і дві його наступні версії викликали багато дискусій серед педагогічних працівників, політиків і адміністрації вищої школи і в підсумку сприяли створенню Добровільної системи підзвітності. Вищі навчальні заклади, які прийняли рішення взяти участь у Добровільній системі підзвітності, складають інституційний профіль, представлений в „Портреті коледжу”. Інформація, відображена у портреті, визначається і оцінюється з урахуванням відгуків фокус-груп студентів, академічної спільноти та вивчення освітнього сектора. Зразок портрета включає три основні розділи: інформація для споживача, досвід і відношення студентів, результати навчальної діяльності студентів [259].

На сьогодні вища освіта перебуває на етапі важливих трансформацій, фундаментального переосмислення ставлення коледжів і університетів до широкої громадськості. Ці трансформації набувають глобального характеру, оскільки університети в усьому світі намагаються переосмислити свою сутність і перейти на новий рівень, який дасть їм можливість бути активними учасниками сучасної економіки, заснованої на знаннях.

Як зазначає П. Гампорт, автор, що зробила значний внесок у реформування вищої освіти, існує все більший розрив між двома домінуючими поглядами на вищу освіту: перший інтерпретує вищу освіту як соціальний інститут, другий вважає вищу освіту частиною національної економіки, тобто окремою індустрією. Прихильники першого підходу вважають, що вища освіта має виконувати важливі функції для суспільства: виховувати громадян, зберігати культурну спадщину, формувати навички та характер студентів. Другий підхід підкреслює, що ВНЗ продають товари і послуги, здійснюють підготовку більшої частини робочої сили і сприяють економічному розвитку.

Він стверджує, що вплив ринкових сил і конкуренції на університети і коледжі призведе до більш досконалого управління, гнучкості, ефективної діяльності ВНЗ та задоволення споживачів. У США переважає ставлення до вищої освіти як до індустрії, що може бути пояснено декількома факторами. По-перше, збільшення числа менеджерів освітньої сфери і керуючих-професіоналів, по-друге, ідея суверенітету споживача, особливо студента; і по-третє, рестратифікація навчальних дисциплін та викладацького складу на підставі їх користі і цінності [185]. З практичної сторони, фінансовий тиск, особливо зважаючи на урядову підтримку, що знижується, привів університети і коледжі до пошуків альтернативних джерел доходу. Логічним наслідком цих тисків стало виникнення партнерських відносин вищих навчальних закладів з підприємствами [178, с. 304].

Вважаємо за необхідне визначити сферу обов'язків такого персоналу ВНЗ, як керівники-професіонали, оскільки управління американськими вищими навчальними закладами більшою мірою залежить саме від їхньої діяльності. Цей вид персоналу не є ні викладачами, ні адміністраторами, вони залучені в діяльність, пов'язану з наданням якісної освіти, доходами, дослідницькою діяльністю та студентами. Американська модель управління демонструє велику долю впливу з боку керівників-професіоналів, в порівнянні з викладачами, що обумовлює сильний середній рівень інституційного управління в США [234].

Посилення ролі середньої ланки в управлінні вищими навчальними закладами детерміновано поширенням в Америці і Європі нової ідеології управління державними установами, так званого „нового менеджеризму” або „нового державного управління”. Новий менеджеризм визначається як комплексна ідеологія, яка заснована на запозиченні досвіду і цінностей приватного комерційного сектора в управлінні державними установами з метою підвищення ефективності та постійного вдосконалення державних інститутів. Відмінними рисами нового менеджеризму є прагнення до постійного вдосконалення продуктивності та результатів діяльності, введення



більш жорсткої фінансової підзвітності та кількісних показників діяльності, маркетингізація структурних відносин, наприклад, моделей споживач – постачальник [211, с. 47 – 48].

Про глобальне поширення тенденції індустріалізації ВНЗ свідчить поява в літературі терміну „підприємницький університет” та запозичення прогресивними лідерами вищої освіти практик приватного сектора. Вчені вказують на поширення стратегічного планування в університетах, призначення президентів університетів за межами традиційного каналу ректорів і деканів, розвиток бенчмаркінгу та використання критеріїв підзвітності в оцінюванні освітньої та наукової діяльності, а також збільшення важливості приватного фінансування як доказ „революції” в управлінні ВНЗ [260, с. 1].

Аналіз американської літератури та досвіду управління американськими вищими навчальними закладами свідчить, що найбільше поширення у вдосконаленні діяльності навчальних закладів отримали такі моделі системи управління якістю, як загальне управління якістю (Total Quality Management – TQM), Національна премія якості Малкольма Болдріджа (The Malcolm Baldrige Award), серія стандартів Міжнародної організації зі стандартизації 9000 (ISO 9000 series), збалансована система показників (Balanced Scorecard) та інші.

Під *моделлю системи управління якістю* розуміється сукупність принципів, методів, показників і вимог до різних аспектів і процесів діяльності організації, критеріїв, що визначають рівень досконалості цих процесів і способів їх оцінки, які в сукупності визначають всі процеси діяльності організації, спрямовані на досягнення необхідних результатів з якості [84, с. 103].

Визначимо теоретичну основу кожної з цих моделей та їхнє практичне застосування в американських університетах.

Першочергової уваги заслуговує модель Загального управління якістю (TQM), оскільки вона лежить в основі більшості моделей (ISO, модель

М. Болдріджа). Загальне управління якістю – підхід до управління організацією, націлений на якість, заснований на участі всіх її членів і спрямований на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача і вигоди для членів організації і суспільства [46]. Існує кілька термінів для позначення цієї концепції, один з них – постійне вдосконалення якості (Continuous Quality Improvement, CQI).

Засновником TQM вважається американський інженер Е. Демінг, чії ідеї допомогли Японії відновитися після кризи Другої світової війни і стати світовою супердержавою та економічним лідером. У США ідеї управління якістю набули поширення тільки наприкінці 1970-х років, коли японська продукція стала заповнювати американський ринок. Ряд американських корпорацій, як спосіб реакції на кризу 1970-х років, почали використовувати у своїй виробничій практиці ідеї TQM таких експертів з якості, як Е. Демінг, Дж. Джуран, Ф. Кросбі, А. Фейгенбаум.

Наприкінці 1980-х – початку 1990-х років філософія TQM проникла у сферу послуг, що дозволило некомерційним організаціям функціонувати ефективніше в період скорочення ресурсів. В цей період американська вища освіта переживала кризу, що була обумовлена жорсткою конкуренцією з боку професійного і комерційного секторів, вимогами, що зростають, які було пред'явлено суспільством до продуктивності ВНЗ, різким зниженням федерального фінансування, стрімким науково-технологічним прогресом. Отже поштовхом до застосування методології TQM у сфері вищої освіти послужила потреба в «революції мислення» в управлінні вищою освітою як спосіб виходу зі скрутного становища та успішне застосування якісних стратегій у виробничих організаціях і організаціях послуг. Вже в 1994 році більше 200 американських університетів у тій або іншій формі використовували принципи підвищення якості TQM. Серед тих, які досягли істотного прогресу завдяки TQM, були такі ВНЗ, як Орегонський, Делаварський, Вірджинський, Аризонський, Чиказький, Мерилендський та інші [13, с. 22]. Американським

товариством з якості випускається журнал Прогрес якості, який висвітлює практику поліпшення діяльності університетів і коледжів за допомогою моделей управління якістю. Американською асоціацією вищої освіти був сформований Консорціум вищих навчальних закладів з проблем якості освіти (Academic Quality Consortium), одним із завдань якого є допомога ВНЗ у впровадженні моделей управління якістю [235, с. 377].

З самого початку проникнення TQM у вищу школу викликало гарячі дебати, які відображали дві точки зору щодо можливості його використання в освітній сфері. З одного боку, в літературі була представлена ідея, що вища освіта була ще однією сферою, де принципи, методи та інструменти управління якістю могли знайти ідеальне застосування, що сприяло б вдосконаленню освітнього процесу. У період зниження фінансування і, як наслідок, підвищення вартості вищої освіти, визначення основних ідей TQM і їх застосування у всіх аспектах академічного життя виявилось доцільним рішенням. На думку П. Івелла, існує зв'язок між TQM і оцінюванням, оскільки вони фокусуються на процесах у вдосконаленні освітньої якості і тільки під керівництвом принципів TQM оцінювання може допомогти ВНЗ розробити механізм реагування на майбутні труднощі [172]. Як стверджують Г. Лозьєр і Д. Тітер, домінуючий принцип TQM системне мислення у вищій освіті означає, що вдосконалення навчального процесу неможливе без активного залучення його учасників, тобто студентів [201, с. 191].

Ряд вчених вважає, що хоча ВНЗ не є комерційними організаціями, деякі ключові принципи і методи TQM доречні і в освітній сфері. Л. Харві [188] вважає, що „новий колегіалізм”, що підкреслює професійну підзвітність та співробітництво, відображає два основних елементи управління якістю: передачу відповідальності за якість і командну роботу. Дж. Вільямз [266] відзначає, що постійне вдосконалення якості, участь у цьому процесі викладачів, студентів і неакадемічного персоналу, задоволення потреб студентів – це ті принципи управління якістю, які можуть зробити значний

внесок у розвиток систем вищої освіти.

З іншого боку, в літературі, що стосується вищої освіти, переважає думка, що вищий навчальний заклад є абсолютно іншим типом організації з відмінними ідеалами і характеристиками, які ускладнюють впровадження філософії менеджменту, запозиченої з комерційного сектора. Насамперед, академічна культура освітніх установ досить сильна і стійка до концепцій, принципів і методів TQM. На думку Д. Хустона, саме визначення якості в корпоративному середовищі, засноване на задоволенні потреб клієнтів, проблематично у вищій освіті. Якщо в академічному середовищі якісною освітою вважається та, яка сприяє розвитку студента, то цей моральний аспект явно відсутній у відносинах між клієнтом і постачальником, які мотивуються прибутком. Таким чином, визначення якості, засноване на споживачеві, спотворює уявлення про вищу освіту та середовище, в якому функціонують ВНЗ, і не відповідає освітньому контексту [192, с. 63].

Подібну думку висловлює Р. Бірнбаум [131], говорячи про відсутність компромісу між моделлю управління та традиціями, цінностями і цілями вищих навчальних закладів. Д. Сеймур [245]. і В. Мессі вважають основним негативним фактором, що впливає на адаптацію TQM у вищій школі, неприйняття моделі і консерватизм викладачів. „Найбільший опір процесам вдосконалення якості чинить викладацький склад, який вважає, що це ще одна популярна модель в бізнесі. Мова деяких прихильників TQM підтверджує цю думку [205, с. 165]”. Згідно з такими вченими, як Дж. Коч, Дж. Фішер, Г. Срікантан і Дж. Далрімпл [251] основна проблема впровадження моделі TQM у вищій освіті – її смутна відповідність головній меті університету – навчанню. „Неакадемічний акцент TQM значно знижує значущість навчального процесу у вищій освіті [195, с. 662]”.

Основні ідеї концепції якості TQM відбиті в її принципах, тому вважаємо за доцільне розглянути ці принципи якості стосовно до вищої школи. Основний принцип TQM – орієнтація на споживача: організація повинна

постійно оцінювати свою відповідність очікуванням споживачів і ініціювати необхідні зміни, щоб перевершувати їх. Студенти є споживачами освітніх послуг, відповідно вони виражають задоволеність отриманими освітніми послугами. Другий принцип – визначення бачення й місії організації, які детермінуються потребами клієнтів. Цей принцип характеризує реалізацію ВНЗ свого призначення за допомогою чітко сформульованої стратегії, націленої на досягнення поставлених цілей. Третій і четвертий принципи, постійне вдосконалення процесів і командна робота, взаємозалежні, оскільки вони мають на увазі активне залучення всього персоналу організації в постійне вдосконалення своєї діяльності. Особливе значення має особиста участь керівництва ВНЗ у формулюванні й розвитку місії, бачення, основних цінностей, політики, основних цілей і завдань в області якості. П'ятий принцип стосується системного аналізу й оцінки процесів, що дозволяє організації приймати рішення на підставі фактів. І, нарешті, переважний принцип TQM – системне мислення, який ставить у залежність успіх всієї організації від успіху кожної окремої особистості. В освітньому середовищі це може означати неможливість вдосконалення освітнього процесу без участі студентів, його безпосередніх учасників [154, с. 254 – 255].

Основні труднощі при реалізації TQM у вищих навчальних закладах становлять не тільки процеси ідентифікації споживачів і їхніх вимог, а також питання лідерства, організаційної поведінки й культури. Варто відзначити труднощі з установленням загальних цінностей і цілей, які розділяються всіма й на всіх рівнях організації, у зв'язку з колегіальними обмеженнями владних повноважень керівництва університету. Історично сформований строгий структурний розподіл університету на факультети перешкоджає системному мисленню, процесній організації праці, орієнтованої на сучасні ринкові умови. Незважаючи на більш-менш схожі позиції в багатьох дослідників із приводу ідентифікації споживачів (студенти, батьки, випускники, роботодавці, суспільство, викладачі), при детальному розгляді й ідентифікації процесів ВНЗ

виникають труднощі: різні групи споживачів можуть розглядатися або як акціонери, або як споживачі процесів різного рівня (основних, допоміжних). А з цим прямо пов'язано питання оцінки якості, яка вимірюється ступенем задоволеності споживача [2, с. 63].

З огляду на той факт, що філософія TQM була первісно сформульована для комерційного сектора, принципи управління якістю знайшли своє відображення й ефективно застосування, насамперед, в адміністративних функціях американської вищої освіти. Що стосується академічної сфери, у більшості випадків застосування принципів TQM обмежується окремими викладачами й переносом деяких положень концепції, таких як, споживач завжди правий, в освітню діяльність. Наприклад, у більшості штатів ВНЗ опитують випускників і роботодавців щодо їхньої задоволеності освітніми послугами, і цей критерій є важливим елементом оцінювання якості діяльності університету [235, с. 377].

Іншою відомою американською моделлю, що переслідує мету ефективного оцінювання, планування й удосконалення діяльності організації є програма Національної премії якості Малкольма Болдріджа (The Malcolm Baldrige National Quality Award), яка за багатьма ознаками відповідає принципам TQM. Програма М. Болдріджа, що здійснюється під керівництвом Національного інституту стандартів і технологій, зробила значний внесок у визначення й застосування критеріїв досконалості організації. Премія якості присуджується на основі проведеного самообстеження з використанням критеріїв досконалості, які формують системне бачення й розуміння процесів управління діяльністю організації.

З метою поширення позитивного впливу програми М. Болдріджа на інші сектори, в 1995 році було сформульовано версії програми якості для охорони здоров'я й освіти. Розроблені з метою адаптації ключових ідей і принципів організаційної досконалості для освітніх і медичних установ, а також для обміну найкращими практиками, програми були прийняті з

ентузіазмом. Згодом програми М. Болдриджа одержали необхідне схвалення й фінансування і у наш час застосовуються на національному рівні. З моменту появи критеріїв М. Болдриджа ВНЗ було подано 142 заяви на участь у національній програмі якості. У підсумку було визначено переможців премії, якими стали філія Вісконсінського університету в м. Стаут (2001), факультет бізнесу університету Північного Колорадо (2004) і Річленд коледж у Далласі (2005). Крім участі ВНЗ у програмах національної премії якості, найочевидніший вплив моделі Болдриджа на розвиток стандартів регіональної акредитації. Наприклад, Асоціація коледжів і шкіл північної й центральної частини США впровадила добровільний процес акредитації за назвою Програма вдосконалення якості освіти, яка у багатьох відношеннях відображає модель М. Болдриджа [241, с. 4].

Критерії досконалості в освіті забезпечують систему й оцінний механізм для визначення сильних і слабких сторін організації. Вони втілені в наступних 7 категоріях: 1) керівництво; 2) стратегічне планування; 3) орієнтація на споживача; 4) оцінка, аналіз і управління знаннями; 5) орієнтація на персонал; 6) управління процесами та 7) результати. Схема взаємодії даних категорій зображена на малюнку (див. Додаток Б). Перші три категорії представляють тріаду керівництва організації. Ці категорії об'єднані, що вказує на важливість орієнтації керівництва на стратегію, студентів та інших зацікавлених осіб. П'ята, шоста й сьома категорії представляють тріаду результатів. Персонал організації виконує ключові робочі процеси, що приводить до певних результатів діяльності. Всі дії націлені на результати, тобто, сукупність результатів навчання студентів і процесів, задоволеність споживачів і персоналу, результати діяльності керівництва та управління, фінансові результати. Горизонтальна стрілка в центрі схеми зв'язує тріаду керівництва і результатів, що є критично важливою для успіху організації. Двосторонні стрілки вказують на важливість зворотного зв'язку в ефективній системі управління організацією [165, с. 1].

Прикладом застосування моделі М. Болдриджа у вищій освіті є Модель досконалості у вищій освіті (Excellence in Higher Education framework), що була розроблена в університеті Ратджерса в 1994 році. Вона оперує мовою, властивою для вищої школи, і враховує особливості місії ВНЗ, що сконцентрована на освітній, дослідницькій і суспільній діяльності. Модель досконалості може використовуватися для оцінювання й планування діяльності всього університету або окремих адміністративних й академічних підрозділів.

Подібно до моделі М. Болдриджа вона складається з 7 категорій, які відповідають компонентам досконалості освітньої установи. Модель досконалості вимагає впровадження 4-етапного процесу: 1) самообстеження (визначення сильних і слабких сторін університету або його підрозділів за кожною категорією); 2) встановлення пріоритетів удосконалення (вибір 3-5 елементів, які мають потребу в удосконаленні в першу чергу); 3) планування проектів (розробка групами з вдосконалення плану дій для реалізації поліпшення пріоритетних елементів); 4) впровадження (детальніше планування дій й їхнє впровадження з періодичним інформуванням керівництва) [240].

Модель досконалості у вищій освіті використовується як організаційна програма самооцінювання в академічних, студентських, адміністративних й обслуговуючих підрозділах більше 30 університетів та коледжів США, серед них університет Ратджерса, Каліфорнійський університет (м. Беркли), Вісконсінський університет (м. Мадісон), Університет штату Пенсільванія, Університет Сан-Дієго, Університет штату Каліфорнія (м. Фуллертон), Університет Майямі, Іллінойський університет, Вермонтський університет та інші [239].

Неодноразове застосування в управлінні якістю вищої освіти США знаходить і збалансована система показників (Balanced Scorecard), що визначається як підхід до стратегічного менеджменту, розроблений професором Р. Капланом (Школа бізнесу, Гарвард) і Д. Нортонем, і націлений на досягнення балансу між певними аспектами діяльності: фінансами,



внутрішніми робочими процесами, споживачем і потребою в навчанні й зростанні. Істотним в успіху організації є розуміння взаємодії між процесами й результатами, що стимулювало керівників різних рівнів розробляти збалансовані показники ефективності [231, с. 137]. Приклад збалансованої системи показників наведений у Додатку В.

Висвітливши основні положення моделей управління якістю, які використовуються у вищій школі США, розглянемо приклади впровадження принципів TQM/ CQI в американських університетах.

Прикладом використання ідеології загального управління якістю (TQM) у викладацькій практиці може служити *Канзаський університет*. В освітній практиці університету відбито наступні фундаментальні основи TQM:

- Наприкінці кожного семестру в університеті проводиться оцінка викладачів і дисциплін студентами за певною формою. Оскільки важливий елемент TQM – прийняття рішень на основі фактів і показників діяльності, університет забезпечує зворотний зв'язок зі студентами у вигляді рейтингів діяльності викладачів, які складаються за результатами заповнених оцінних форм і педагогічних опитувань.

- План курсу використовується як засіб ознайомлення студентів з викладацькою філософією, заснованою на принципах TQM, шляхом доповнення цілей курсу навчальними цілями. Чітко встановлені навчальні цілі є першим етапом створення атмосфери активності й залучення студентів і викладача в освітній процес. Крім того, ідеї командної роботи, бажання домогтися значних результатів через прихильність навчальному процесу транлюються студентів за допомогою навчальних цілей.

- Викладач впливає на дії та успішність студентів особистим прикладом, ставлячись із ентузіазмом до проблем, які він висвітлює. Як відзначав Е. Демінг, визнаний гуру в сфері якості, до якості необхідно ставитися з таким самим ентузіазмом, як і до релігії, щоб впровадження принципів якості, таких як TQM, було успішним.

– Суттєвим компонентом ідеології TQM є постійне вдосконалення. Для реалізації даного аспекту викладач стимулює студентів ставити високі цілі, висуваючи високі вимоги до їхньої навчальної діяльності, розширювати свої знання шляхом пошуку додаткової інформації. Важливим у постановці високих цілей є впровадження культури досконалості, що передбачає ретельну підготовку викладача, глибокий інтерес і ентузіазм щодо дисциплін, які він викладає, увага до деталей, а також залучення студентів в освітній процес і, саме головне, прояв поваги до них.

Повне залучення, надання повноважень зацікавленим особам, командна робота, система заохочень, що сприяє постійному вдосконаленню завдяки вилученню страху невдачі, ефективно й відкрите спілкування, переслідування загальних цілей – усього лише деякі відмінні властивості філософії TQM, які можуть бути перенесені в освітню сферу [124].

Практика впровадження принципів TQM в *Іллінойському університеті* в Чикаго спочатку поширювалася на адміністративні одиниці, оскільки вище керівництво повинне в першу чергу бути залученим і прихильним до процесу вдосконалення якості. Після впровадження навчальних програм університет розробив план трансформації університету в „якісну організацію”. Для досягнення цієї мети Іллінойський університет визначив чотири чіткі стадії: 1) ознайомлення університетської спільноти з процесом удосконалення якості й подальше навчання персоналу в цій сфері; 2) формування вихідних груп, забезпечення необхідного навчання і підтримки, розробка систем обміну інформацією; 3) впровадження процесу вдосконалення якості через створення інфраструктури, збільшення кількості груп, огляд місії, політики й процедур на їхню відповідність принципам удосконалення якості; 4) інтегрування процесу вдосконалення якості в організацію [212, с. 15 – 16].

*Східний Мічиганський університет* демонструє значний прогрес у впровадженні процесу постійного вдосконалення якості. Докази досягнень університету в постійному вдосконаленні якості викладені в короткому звіті

Програми якості, що був позитивно оцінений групою експертів Комітету з вищої освіти Асоціації коледжів і шкіл північної й центральної частини США (the Higher Learning Commission). Особлива увага приділяється наступним процесам:

1) У Східному Мічиганському університеті було сформовано відділ інституціональної ефективності та підзвітності, основними завданнями якого є визначення показників інституціональної ефективності для різних категорій, створення культури постійного вдосконалення через документацію й обмін найкращими практиками, оновлення інформації в Інтернеті про постійне вдосконалення університету, перегляд процесу оцінювання програм, проведення поточного огляду й оновлення системного Портфолію університету.

2) На початку 2010 року університет прийняв широкомасштабну стратегію обміну інформацією для залучення всіх зацікавлених сторін в університетську програму постійного вдосконалення. Компоненти стратегії: ретельна оцінка й визнання позиції університету в рамках процесу постійного вдосконалення, визначення й оцінка всіх ужитих в університеті дій, спрямованих на постійне вдосконалення, проведення опитування серед академічного й неакадемічного персоналу щодо їхньої поінформованості про діяльність університету в області постійного вдосконалення якості.

3) Університет зміцнює командний підхід до вдосконалення якості шляхом створення команди університету з постійного вдосконалення і партнерства з коледжами та університетами Мічигану, які є учасниками Програми вдосконалення якості освіти (Academic Quality Improvement Program) [163].

Спроби запозичення філософії CQI в *Університеті штату Пенсільванія* почалися ще в 1991 році. Ключовими характеристиками політики університету в удосконаленні своєї діяльності є пріоритет надання якісних послуг зацікавленим сторонам, вивчення процесів, прийняття рішень на основі даних і командна робота [223, с. 1].

Підтримку ініціатив удосконалення якості на рівні академічних й адміністративних підрозділів здійснює відділ планування та інституціонального оцінювання університету. Даний відділ використовує принципи CQI, допомагаючи підрозділам розробляти стратегічні плани, удосконалювати ключові процеси та визначати інституціональні потреби. Крім того, він сприяє ефективному використанню ресурсів в удосконаленні інституціональної якості та надає інформацію і дані для прийняття рішень на рівні університету [226].

Оскільки відповідно до моделі CQI командна робота є ключовою в досягненні поставлених цілей, в університеті штату Пенсільванія формуються групи постійного вдосконалення. Вони значним чином сприяють вдосконаленню якості академічних і адміністративних процесів.

Університет штату Пенсільванія розробив модель інтеграції планування, оцінювання та вдосконалення, яка описує тривалий процес, що включає дані про діяльність, спрямовану на планування та вдосконалення. Модель передбачає 5 наступних етапів:

- 1) Визначення поточного стану за існуючими даними та визначення потреб зацікавлених сторін.
- 2) Формулювання або оновлення бачення, місії й цілей.
- 3) Визначення показників ефективності, які відповідають баченню, місії й цілям, для оцінювання прогресу університету до встановлених цілей.
- 4) Визначення пробілу між поточним станом і тим, до якого прагне університет.
- 5) Виявлення основних процесів для вдосконалення, розробка й впровадження плану дій [222, с. 4].

Більш детальний опис моделі інтеграції планування, оцінювання та вдосконалення, а також інструменти організаційного вдосконалення, які використовуються університетом штату Пенсільванія, наведено у Додатках Д, Е.

Відділом удосконалення якості *Вісконсінського університету в Медісоні*

було розроблено підхід до вдосконалення робочих процесів ВНЗ під назвою „прискорене вдосконалення”, який скорочує загальний час, витрачений на планування та проектування змін, що відповідає вимозі до вищої освіти досягати високих результатів з мінімальними витратами. Проведені відділом дослідження показали, що скорочення часу аналізу й планування змін процесу збільшує ймовірність його реального вдосконалення. Успіх даного підходу залежить від 4 фундаментальних принципів:

- 1) Первісна розробка впровадження проекту.
- 2) Чіткий виклад бажаних результатів проекту.
- 3) Вибір серед членів проектної групи тих, хто буде відповідати за впровадження змін.
- 4) Швидке й регулярне виконання циклу вдосконалення процесу.

Успіх роботи проектної групи також залежить від підтримки вищого керівництва. Визначення критеріїв прогресу та регулярне інформування керівників – стратегічний спосіб їхнього залучення в проект.

Обговорення проектної групи обмежені декількома структурованими нарадами, на яких учасники групи розробляють і визначають пріоритети рішень, а також план їхнього впровадження. Оптимальна кількість членів групи для швидкого генерування рішень – 6-8 осіб, які повинні бути активно залучені у процес та детально ознайомлені з ним. Основною особою, яка приймає рішення щодо проекту, є його організатор, координацію проекту здійснює лідер групи, який відповідає за процес. Для більш детального опису проекту вдосконалення процесів див. Додаток Ж [224].

*Вісконсінським університетом в О-Клер у 2008 році було розроблено проект оцінювання та вдосконалення якості освітніх програм. Метою цього проекту є ретельний огляд освітніх програм для встановлення пріоритетів університету та визначення подальших дій. Він полегшує ґрунтовний аналіз академічних та адміністративних програм, заснований на даних, з подальшим ретельним плануванням для досягнення цілей стратегічного плану,*

присвяченого столітній речниці заснування університету.

Проект оцінювання та вдосконалення якості освітніх програм передбачає наступні етапи:

- 1) Відділ університету готує звіт з самооцінювання та передає його керівникові (декану або проректору) на розгляд.
- 2) Декан/проректор коментує кожен звіт, висловлюючи свою згоду/незгоду з інформацією наявною у звіті та ступінь довіри до неї.
- 3) Декан/проректор передає всі звіти з коментарями групі з оцінювання, яка розробляє кольорові кола (шкали оцінок), див. Додаток 3. Головними критеріями, за якими здійснюється оцінювання, є відповідність програми місії університету, її якість та фінансова ефективність.
- 4) Використовуючи п'ятикольорову шкалу оцінок група спеціалістів з оцінювання оглядає звіти підрозділів та забезпечує зауваження та пропозиції щодо вдосконалення діяльності для керівників підрозділів. Група з оцінювання також пропонує рекомендації щодо вдосконалення якості, підвищення ефективності та зниження витрат.
- 5) Отримавши зауваження, підрозділ готує письмову відповідь на них, де розглядає всі питання, зазначені експертами в процесі аналізу звіту.
- 6) Група з оцінювання складає підсумковий опис кожного підрозділу та шкали оцінок і передає повний звіт ректору університету.
- 7) Враховуючі рекомендації спеціалістів стосовно вдосконалення та змін, які окреслено у звіті, ректор складає план дій університету та супроводжуючі фінансові пріоритети на наступний рік [228].

В *університеті штату Каліфорнія* постійне вдосконалення якості втілено в кожен аспект його діяльності, в тому числі освітньої. В університеті був створений відділ «Ініціатива з якості», який виступає в ролі каталізатора постійного вдосконалення якості всієї інституційної системи за допомогою комунікації та підтримки стратегій, пов'язаних з навчанням персоналу у сфері

якості, співпрацею і обміном інформацією між університетами, поліпшенням ефективності і визначенням найкращих практик.

Відділом якості була розроблена програма вдосконалення якості в підтримку впровадження Моделі досконалості у вищій освіті.

Прикладом успішного впровадження ідей постійного вдосконалення якості можна назвати фінансово-адміністративний відділ *університету штату Каліфорнія в Сан Маркос*. Він підтримує курс постійного вдосконалення для того, щоб спрямувати всі свої зусилля на реалізацію єдиної стратегії; розставити пріоритети щоденної діяльності; підвищити ефективність відділу та його культуру; вимірювати прогрес у вдосконаленні. Останнє є ключовим у наданні гарантій досягнення цілей і планів організації.

Для вимірювання прогресу фінансово-адміністративним відділом використовується ряд інструментів, таких як опитування задоволеності споживачів, опитування задоволеності співробітників, фокус-групи співробітників. На підставі даних, отриманих в результаті онлайн опитувань споживачів, тобто, викладацького та допоміжного персоналу, студентів, відділ розробляє план дій щодо вдосконалення своєї діяльності та здійснює його.

З 2005 року фінансово-адміністративний відділ проводить оцінку цінностей, щоб отримати зворотній зв'язок від працівників відділу щодо того, якою мірою проявляються цінності відділу в робочій атмосфері. З цією метою працівники відділу формують фокус-групи, які відповідають на ряд питань. Результати оцінки порівнюються з попереднім роком для визначення прогресу і необхідних вдосконалень. Згодом визначаються ініціативи вдосконалення і розробляється план дій. Прикладом ініціатив вдосконалення на 2010-2011 рік були підзвітність, обмін інформацією, вирішення конфліктів і курси управління персоналом.

Як і в багатьох інших американських ВНЗ і підрозділах, планування є ключовим у досягненні цілей. Фінансово-адміністративний відділ використовує систему збалансованих показників для забезпечення звіту за реалізацію кожної

перспективи (люди, процеси, університетська спільнота, ресурси). Відділом розробляється стратегічний план і стратегічна карта, які відповідають пріоритетам і цілям університету штату Каліфорнія в Сан Маркос [232]. Зі стратегічної картою фінансово-адміністративного відділу університету штату Каліфорнія в Сан Маркос можна ознайомитися у Додатку И.

В університеті *Ратджерса* штату Нью Джерсі, в якому була розроблена Модель досконалості у вищій освіті, управління якістю здійснюється центром організаційного розвитку та керівництва. Місія центру – забезпечення успіху університету через його розвиток, вивчення та використання найкращих практик; підвищення компетенцій керівників академічних та адміністративних підрозділів; підготовка керівників майбутнього. Підхід центру до розвитку організації та управлінських кадрів охоплює чотири головних напрямки: керівництво, планування, оцінювання та зміни, які здійснюються на основі наукових досліджень. Програми та послуги, які надає центр організаційного розвитку та керівництва академічним, адміністративним та студентським підрозділам, пропонують інноваційний та міждисциплінарний підхід до створення ефективних організацій та успішного керівництва на всіх рівнях.

Програми розвитку керівництва акцентують увагу на розумінні та використанні теорій лідерства та стилів керівництва, принципів організаційної комунікації (Програма навчання керівників, Програма розвитку керівництва для докторантів, Програма для керівників академічних підрозділів, форум для вищого керівництва). Програми та послуги з планування націлені на огляд організації та розроблення місії, бачення, цілей та цінностей, плану дій та полегшення взаємодії між підрозділами (послуги зі стратегічного планування, розробка міждисциплінарних та міжкафедральних програм, планування та впровадження проектів, консультування з питань планування). Програми та послуги з оцінювання залучають викладачів та інший персонал до оцінювання роботи університету та визначення сильних сторін та пріоритетів для



вдосконалення (Програма організаційного оцінювання Досконалість у вищій освіті, Програма планування оцінювання та відповідності місії, аналіз процесів та документація, вимірювання ефективності діяльності за показниками, оцінювання клімату та умов праці, консультування з питань оцінювання). Програми націлені на впровадження змін підтримують діяльність керівників академічних та адміністративних підрозділів з управління організаційними змінами та інноваціями (аналіз організаційної культури, інноваційне керівництво, полегшення організаційних інновацій, консультування з питань організаційних змін) [258].

Іншим прикладом використання Моделі досконалості у вищій освіті є відділ фінансових та ділових послуг *університету Майямі*. Керівники відділу приймають участь у семінарі, присвяченому оцінюванню та плануванню, відповідно до моделі. На семінарі визначаються сильні та слабкі сторони діяльності відділу та пріоритет дій. Одним з найголовніших пріоритетів діяльності відділу було визначено поширення інформації про план дій університету. В результаті біло вирішено посилити індивідуальні зустрічі з безпосередніми підлеглими та поширювати інформацію про пріоритети університету на чергових засіданнях. Також було створено список розсилок для швидкого розповсюдження інформації серед співробітників.

Іншим пріоритетом було спільне формулювання місії відділу. Після досконалого перегляду цілей та завдань відділу фінансових та ділових послуг співробітниками було сформульовано відповідну місію. Для подальшої реалізації ініціатив досконалості керівний персонал мав ознайомитися та обговорити на засіданнях відділу посібник для керівників „Секрети лідерства Коліна Пауела” (О. Харарі, 2002) [240, с. 191 – 192].

З огляду на практику управління якістю освіти в найбільш репрезентативних американських університетах можна відмітити, що вони мають спеціальні відділи з управління якістю освіти. Вони створюють спеціальні групи співробітників, які сприяють вдосконаленню академічних та

адміністративних процесів в університеті. Результати проведених досліджень свідчать, що більшість відділів з управління якістю освіти вишів США оперують принципами постійного вдосконалення якості, розробляють на їхній основі програми та моделі вдосконалення якості освітнього процесу. Головними функціями відділу є допомога у створенні стратегічного плану університету; розробка технологій і методів аналізу та оцінки якості академічних та адміністративних програм; виявлення основних інституційних процесів для вдосконалення, розробка й впровадження плану дій; навчання персоналу в сфері удосконалення якості; сприяння обміну інформацією; надання інформації для прийняття рішень на рівні університету.

Підсумовуючи результати вивчення та аналізу теоретичних і практичних основ управління якістю американської вищої освіти, можна зробити наступні висновки.

Американська система забезпечення якості вищої освіти носить децентралізований характер, що обумовлено традиційною інституціональною автономією, і поєднує обмежений контроль із боку держави з ринковою конкуренцією.

Саморегуляція – домінуючий спосіб забезпечення якості вищої освіти в США. Тому основна роль у контролі над діяльністю ВНЗ відводиться добровільній інституціональній акредитації, яку здійснює вісім незалежних регіональних комітетів. Функція федерального уряду обмежується наданням бюджетних коштів окремим студентам і викладачам, відповідно обов'язки управління вищою освітою делегуються окремим штатам. Особлива увага приділяється прозорості та підзвітності ВНЗ перед урядовими органами та суспільством щодо оцінки освітніх результатів. Про це свідчить організація Національної комісії з підзвітності у вищій освіті та Добровільної системи підзвітності.

Через зниження урядової підтримки і зростання конкуренції на ринку освітніх послуг, американські університети та коледжі вимушені

встановлювати партнерські стосунки з підприємствами. Ця тенденція стала стимулом для виникнення ідеології „нового державного управління”, тобто, запозичення досвіду та цінностей приватного комерційного сектора в управління державними установами з метою підвищення ефективності їхньої діяльності.

Логічним наслідком партнерства ВНЗ з підприємствами є активне запозичення освітнім сектором комерційних моделей управління якістю, таких як загальне управління якістю або постійне вдосконалення якості, Національна премія якості Малкольма Болдріджа, серія стандартів ІСО 9000, збалансована система показників.

Основою більшості моделей управління якістю є принципи коцепції загального управління якістю, серед яких можна відзначити участь керівництва ВНЗ в управлінні якістю освіти, орієнтацію на споживачів (насамперед, студентів), процесний підхід в управлінні організацією та постійне вдосконалення якості.

Проаналізувавши практику управління якістю освіти в деяких американських університетах, можна відзначити, що всі університети націлені на постійне вдосконалення своїх робочих процесів, шляхом залучення всього персоналу, у тому числі керівництва, в аналіз процесів і розробку стратегії їхнього поліпшення. Оцінювання та вдосконалення інституційних процесів здійснюється за допомогою відділу з управління якістю освіти, створеного з цією метою.

## **2.2 Показники якості освіти та принципи управління якістю вищої освіти в США**

Система оцінки якості вищої освіти є підсистемою управління якістю. Оцінка якості підготовки фахівців на внутрішньовузівському рівні служить, насамперед, виявленню „сильних” сторін та існуючих у діяльності навчального

закладу проблем, на основі чого надалі здійснюється проектування розвитку ВНЗ й шляхів підвищення якості освіти.

Визначення критеріїв і показників якості – одна з центральних проблем його оцінювання, що викликає багато дискусій. Як ми вже відзначали в 1 главі дисертації, протиріччя щодо можливості вимірювання якості вищої освіти втілені в об'єктивістському й релятивістському підходах, які було виокремлено Р. Барнетом. Прихильники об'єктивістського підходу відстоюють позицію, що вхідні та вихідні показники якості освітньої системи можливо об'єктивно виміряти. Згідно з релятивістським підходом абсолютні критерії оцінки якості освітніх послуг відсутні. Як відмічає Рузанова О. В., більш раціональним є перший підхід, оскільки він дозволяє визначити об'єктивні показники й докази існування якості у вищій школі, які можна прийняти за об'єктивне відображення рівня підготовленості студентів у ВНЗ [77, с. 31].

Невід'ємною складовою моніторингового процесу є розробка моделі відповідних показників з метою відстеження процесу функціонування освітньої системи. Показник в освіті розуміється, як політично значуща статистика, яка забезпечує інформацією про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи або її окремих аспектів [11, с. 165].

Критерій якості освітніх послуг – це певна сукупність показників якості, що характеризує один з фрагментів оцінки якості процесів освітніх послуг [91, с. 25].

Зарубіжний досвід використання освітніх показників свідчить про обов'язкову приналежність останнім наступних характеристик:

- показники мають бути кількісними;
- вони повинні передавати узагальнену інформацію про важливий аспект функціонування освітньої системи;
- показники передбачають інформування усіх зацікавлених сторін в освіті – учнів, батьків, викладачів, управлінців;
- показники – це інструмент діагностики, він використовується для

аналізу та прийняття рішень [11, с. 165].

Критерії якості освіти тісно пов'язані з питанням вироблення освітніх стандартів. Мова йде про визначення рівнів успішності, які відображали б прийнятний рівень якості. І. Лівінгстон трактує стандарт як ступінь оволодіння матеріалом, що необхідний для досягнення мети, еталон належного, соціального й фактично бажаного рівня навчальних досягнень [200, с. 4787]. Освітній стандарт – система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу [62, с. 36]. Освітній стандарт визначає обов'язковий мінімум змісту освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів. Він проголошується не тільки основним інструментом управління якістю вищої освіти, але й соціальною гарантією для випускника, що забезпечить йому конкурентоздатність на вітчизняному й світовому ринку праці [11, с. 27].

Оскільки система вищої освіти США децентралізована, то освіта є відповідальністю, насамперед, штатів, вони самостійно встановлюють свої вимоги до якості вищої освіти. Значна увага приділяється оцінюванню знань студентів на основі їхньої стандартизації. Найпоширенішими загальноприйнятими стандартами освіти США є стандарт можливості навчання (чи всі студенти мають рівні можливості в оволодінні предметом), стандарт змісту навчання (різні сфери знань і навичок, якими повинні опанувати всі студенти ВНЗ), стандарт навчальних досягнень (наскільки досконало студенти оволоділи певною частиною змісту програми ВНЗ). У своїй дисертаційній роботі Зварич І. М. детально розглядає стандарти оцінювання знань студентів США, однак ми не ставимо перед собою завдання їхнього докладного розгляду, оскільки для нас більший інтерес представляють показники якості вищої освіти [25].

Проблема визначення критеріїв оцінювання якості вищої освіти викликає інтерес експертів міжнародного рівня, які знаходять тісний зв'язок між якістю освіти і певними показниками і параметрами, відображеними в міжнародній статистиці. Сьогодні міжнародна система освітніх показників для порівняння якості освіти в різних країнах відіграє важливу роль у формуванні політики в сфері освіти і її реформуванні. Про це свідчить безліч нарад і рекомендацій із забезпечення якості освіти для навчальних закладів, які розробляються впливовими експертними міжнародними структурами. Наприклад, Парламентською Асамблеєю Ради Європи була прийнята Резолюція про порівняльну оцінку якості освіти у світі, де сказано про необхідність доступу населення до незалежного оцінювання навчальних курсів та якості роботи навчальних закладів [71, с. 44]. Особливу роль Рада Європи відводить Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD або ОЭСР) і Міжнародній Асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA) для збору даних про освіту та для можливості порівняння цих показників на міжнародному рівні.

Згідно з Берлінським комюніке (вересень 2003р.) міністрами країн-учасниць Болонського процесу було доручено Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ЕАЗЯ) розробити погоджені стандарти, процедури й рекомендації із забезпечення якості. Зміст Європейських стандартів і норм щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти викладено в Додатку К. У ньому представлено показники, процедури й механізми, які необхідно розробити для того, щоб стандарти почали діяти [86, с. 14 – 17].

На Генеральній конференції міністрів країн ЮНЕСКО з якості освіти (жовтень 2003р.) було визначено важливу роль міжнародних порівняльних досліджень в освіті (результати тестів досягнень учнів PISA, TIMSS, показники ОЭСР). Міністри прийшли до спільного переконання, що сьогодні існує насущна потреба у відповідності освіти запитам суспільства, потребі

постійного людського розвитку, миру і безпеки, правам людини, гендерній рівності та загальній якості життя особистості на соціальному й глобальному рівнях.

Однією з найпоширеніших систем міжнародних порівнянь у сфері освіти є освітні індикатори ЮНЕСКО та індикатори ОЭСР, які координуються ними спільно в рамках програм „Аналіз показників освіти в країнах ОЭСР” (Education at a Glance) [164] та „Всесвітні індикатори освіти” (World Education Indicators – WEI).

В американській освітній спільноті показники якості вищої освіти тотожні поняттю „показники ефективності” ВНЗ. У Програмі інституціонального управління у вищій освіті ОЭСР показник визначається як чисельне значення, що використовується для вимірювання того, що складно виміряти. Показники ефективності визначаються як „чисельні значення, які можуть бути отримані різними способами. Вони забезпечують систему мір для кількісного і якісного оцінювання діяльності системи. Наприклад, показником ефективності може бути співвідношення між результатами і витратами [146, с. 21 – 22]”.

Проблемам застосування показників ефективності у вищій освіті були присвячені роботи таких учених, як М. Кейв, С. Хенні [146], Дж. Берк [144], С. Рупперт, Г. Келс [194], Д. Левіль [199] та інші.

Г. Келс визначає принаймні три категорії показників ефективності: 1) показники, які контролюють реакцію ВНЗ на мету і політику уряду; 2) показники викладання/навчання, дослідницької діяльності та послуг; 3) показники, необхідні для управління університетом [194, с. 133].

Найчастіше згадуваними категоріями показників ефективності в США є показники, що характеризують систему вищої освіти „на вході” (показники внесків в освіту), „в процесі” і „на виході” (показники короткострокових і довгострокових результатів). Показники першої групи включають відомості про фінансове та кадрове забезпечення університету. Показники якості

процесів виявляють продуктивність використання ресурсів та ефективність функціонування ВНЗ. Зумовлені вихідними результатами показники – це, наприклад, рівень працевлаштування після закінчення навчання, рівень задоволення працедавця, тощо [146, с. 24].

Даний підхід до категоризації показників ефективності заснований на баченні вищої освіти як процесу трансформації „входу” освітньої системи у „вихід”. Схема процесу зображена на рисунку 2.1.



*Рис. 2.1. Вхідні ресурси та вихідні результати вищої освіти*

На рисунку вища освіта зображена як процес перетворення внесків (час студентів, викладачів, інфраструктура, предмети споживання) у результати, які поєднують викладацьку та дослідницьку діяльність. Результати викладацької діяльності включають „додаткову вартість” тих, хто користується освітніми послугами ВНЗ – студентів, випускників, тобто їхні надбані знання.

Деякі результати вищої освіти виступають у вигляді переваг споживання



освітніх послуг, наприклад, оволодіння дисципліною може принести безпосереднє задоволення. Інші – є проміжним „входом” в інші економічні процеси. Таким чином, кваліфікований персонал і результати дослідницької діяльності використовуються у всіх секторах економіки, у тому числі освітньому. Останні, у свою чергу, є „входом” у наступні трансформаційні процеси, які генерують інші результати, часто у вигляді товарів і послуг.

Показники ефективності – це інструмент управління і політики. Вони часто використовуються для досягнення однієї із трьох цілей: удосконалення, планування або підзвітності. Вони не є взаємовиключними і переслідуються різними силами. Питання вдосконалення і планування є пріоритетом окремих ВНЗ, тому, як відзначає П. Фіндлей, показники ефективності здобувають особливу цінність у конкретному інституціональному контексті [176, с. 125]. Питання підзвітності в основному піднімаються урядом, стурбованим використанням показників ефективності на політичній арені.

Інші дослідники Ф. Дж. Дочі, М. С. Седжерс, Х. Ф. Війнен [202] також відзначають використання показників ефективності з метою оцінювання, моніторингу та діалогу: оцінювання стосується можливості коментувати ступінь досягнення цілей; моніторинг відноситься до можливості реєструвати еволюцію системи; і, нарешті, показники ефективності важливі для поліпшення адміністративних відносин між університетами і урядом.

Проаналізувавши наукову літературу та статистичні дані [213; 199; 169; 256; 153; 204] ми визначили ряд показників ефективності, які використовуються найчастіше при оцінюванні вищої освіти США.

#### **Критерії відбору студентів:**

- бали, отримані студентами на вступних іспитах (SAT, ACT);
- кількість студентів програми підготовки бакалаврів і студентів, які перевелися з коледжу в університет, зарахованих з першого разу;
- коефіцієнт зарахування студентів.

#### **Статистика зарахування студентів:**

- кількість студентів, що навчаються в режимі повного/ часткового навантаження, здобувачів;
- загальна кількість нових студентів, зарахованих на початку кожного академічного року (за програмами підготовки бакалаврів і магістрів);
- студенти 1 курсу, зараховані з першого разу (також студенти, які перевелися з одного ВНЗ в іншій);
- дані про переведення студентів із дворічних коледжів у чотирирічні університети.

#### **Якість освітнього процесу:**

- співвідношення студентів і викладачів (всіх викладачів або тільки тих, що зараховані у постійний штат);
- середній розмір академічних груп (студентів, магістрів);
- задоволеність студентів якістю освітнього та соціального середовища університету, викладання, професійної підготовки;
- залучення студентів у навчальний процес і громадське життя університету.

#### **Статистика прогресу та успішного закінчення ВНЗ студентами:**

- відсоток студентів 1 курсу, переведених на наступний рік навчання (у тому числі студентів, переведених з коледжу в університет);
- відсоток студентів, що закінчили ВУЗ за 4, 5, 6 років (2 роки – для коледжів);
- середня кількість років, необхідних студентам для завершення програми підготовки бакалаврів;
- кількість присуджених учених ступенів за різними програмами підготовки й у різних галузях;
- відсоток випускників, що одержали диплом;
- відсоток випускників, працевлаштованих за фахом по закінченні ВНЗ;
- продовження навчання в магістратурі/ аспірантурі.

#### **Критерії рівного доступу/ соціокультурного різноманіття:**

- представленість різних рас, статі і національностей серед студентів і викладачів;
- кількість зарахованих студентів, представників меншин;
- співвідношення представників меншин (студентів, що навчаються за програмами підготовки бакалаврів і магістрів).

**Професорсько-викладацький склад:**

- відсоток викладачів з найвищим ученим ступенем;
- кількість наукових публікацій;
- викладачі, що займають постійну посаду (ті, що працюють за безстроковим контрактом).

**Фінансові показники (показники ефективного використання ресурсів):**

- основні джерела доходу;
- плата за навчання;
- відсоток студентів, що одержують фінансову допомогу;
- загальна сума пожертвувань;
- щорічні пожертвування;
- поточні витрати (розраховуючи на 1 студента денного відділення)
- ефективне використання матеріальних ресурсів.

**Дослідницька діяльність:**

- зовнішні доходи, що генеровані дослідницькою діяльністю;
- кількість фінансованих премій, нагород;
- кількість присуджених патентів.

**Суспільна діяльність і економічний розвиток:**

- партнерство з урядом, діловими, промисловими та суспільними групами;
- кількість робочих місць, створених через зовнішні контракти;
- зовнішнє фінансування суспільних ініціатив;
- економічний вплив університету на суспільство та штат.

Більш детальна інформація про кількість штатів, що використовують ті

або інші показники ефективності, про типи та цінність показників міститься в Додатку Л.

З перерахованих вище показників ефективності, а також тих, які відображені в Додатку Л, очевидно, що питання доступу до вищої освіти, рівності, результативності діяльності ВНЗ та фінансування є першочерговими в оцінюванні якості американської вищої освіти.

Відсоток випуску/ відсіву студентів є одним з найвагоміших показників результативності діяльності ВНЗ, який використовується більшістю штатів при розподілі бюджету (24 з 29 штатів, див. Додаток Л. Однак даний показник є суперечливим і потенційно збитковим для тих ВНЗ, що готують іногородніх студентів і тих, які вчаться в режимі часткового навантаження, оскільки існує стала думка, що ВНЗ ефективний тільки в тому випадку, якщо він випускає студентів протягом оптимального періоду часу [199, с. 106]. Звідси впливає ще один розповсюджений показник ефективності – відсоток випускників, що закінчили ВНЗ за 6 років – оптимальний період одержання диплома (17 штатів, див. Додаток Л).

Про насущність проблеми рівного доступу до вищої освіти свідчить ряд показників, що фіксують відсоток зарахування абітурієнтів різного віку, статі, раси, місця проживання (21 штат використовує показник зарахування студентів за расовими ознаками, 11 штатів – за віком, 10 – за статевою ознакою).

Серед фінансових показників найпоширенішими можна назвати показник вартості навчання (18 штатів) і фінансової допомоги студентам (17 штатів).

Крім показників ефективності, які використовуються штатами для оцінювання та порівняння діяльності університетів, американські ВНЗ розробляють власні показники якості освіти, які вимірюють ступінь досягнення цілей стратегічного плану університету. Приклад показників якості одного з університетів США наведений у Додатку М.

Як вже раніше було зауважено, показники якості вищої освіти США

мають безпосередній зв'язок зі стандартами, зокрема стандартами акредитації. Стандарти інституційної акредитації є змістовною основою вимірювання ефективності діяльності університету відповідно до його призначення. Велике розмаїття американських ВНЗ схиляє деякі органи з акредитації (наприклад, Комісію з вищої освіти Асоціації коледжів і шкіл північної та центральної частини США) до використання терміна „критерії” замість терміну „стандарти”. Взагалі останній було розкритиковано у певний час адміністрацією американських ВНЗ, а регіональні агентства з акредитації ВНЗ змінили цей термін на „критерії”. Короткий опис процесу акредитації в американській вищій школі було запропоновано в 1.3 параграфі 1 розділу дисертаційного дослідження, тому на даному етапі для нас становить інтерес порівняльна характеристика акредитаційних стандартів різних органів з акредитації США.

У Сполучених Штатах існує шість окремих незалежних регіональних акредитаційних комітетів, які є членськими організаціями і включають ВНЗ, які вони акредитують. Контроль над ними здійснює Рада з акредитації вищої освіти та федеральний Департамент освіти США. Регіональні акредитаційні комітети привертають увагу до оцінювання, планування і постійного вдосконалення через свої критерії та рекомендації. Кожен з таких комітетів розробляє свої критерії, які вони широко обговорюють, детально прописують, регулярно переглядають та доводять до відома університетів. Спочатку використовувались кількісні показники (кількість викладачів, ресурси бібліотеки, обладнання лабораторій та ін.), які дозволяли легко і швидко оцінити роботу різних університетів. Однак пізніше регіональні агентства з акредитації відмовились від використання кількісних показників на користь критеріїв, які мають описовий характер. Сучасні критерії акредитації також змістили свій акцент із намірів і внесків, як у ранні періоди, на вимірювання і результати.

На сьогодні загальновизнаними акредитаційними критеріями в

американських ВНЗ є наступні: цілісність університету; цілі, планування та ефективність; управління і адміністрація; освітні програми; професорсько-викладацький склад та допоміжній персонал; обслуговування студентів і забезпечення сприятливих для навчання умов; матеріальні ресурси; фінанси [64, с. 13].

Ми проаналізували акредитаційні критерії визнаних регіональних органів з акредитації у США, таких як Комісія з вищої освіти Асоціації коледжів і шкіл північної та центральної частини США (Higher Learning Comission) [220], Комісія коледжів і університетів північно-західної частини США (Northwest Commission on Colleges and Universities) [221], Комісія з вищої освіти центральних штатів (Middle States Commission on Higher Education) [148], і виділили критерії якості освіти, спільні для всіх трьох комісій.

Перший критерій, який розділяється трьома комісіями – місія та цілі або очікування ВНЗ. Місія університету чітко визначає його мету в контексті вищої освіти, споживачів освітніх послуг і те, чого він має намір досягти. Формулюючи свої цілі, характеристики й очікування, ВНЗ визначає параметри реалізації місії. Місія та цілі ВНЗ формулюються при участі його членів і керівного органа і є орієнтиром для розробки академічних програм і організації діяльності ВНЗ, а також для оцінки його ефективності.

Другий критерій – планування та розподіл ресурсів. Розподіл ресурсів організації та процеси планування і оцінювання демонструють її здатність реалізувати свою місію, поліпшити якість освіти і відповідати потребам, що змінюються. Впровадження й наступна оцінка ефективності стратегічного плану та розподілу ресурсів підтримують розвиток і зміни, необхідні для підтримки інституціональної якості. Ресурсна база ВНЗ повинна забезпечувати освітні програми та плани поліпшення їхньої якості в майбутньому.

Третій критерій – цілісність – передбачає, що навчальний заклад демонструє прихильність етичним стандартам і встановленій політиці в здійсненні своєї діяльності, включаючи суспільство та споживачів освітніх

послуг, забезпечуючи підтримку академічної та інтелектуальної свободи. ВНЗ пропагує і є прикладом високих етичних стандартів в управлінні та функціонуванні, справедливого і неупередженого відношення до студентів, викладачів, адміністрації та інших зацікавлених груп.

Четвертий критерій – інституціональні ресурси – вимагає наявності доступних людських, фінансових, технічних, освітніх і матеріальних ресурсів, необхідних для досягнення інституціональних цілей. У контексті інституціональної місії ефективне використання ресурсів розглядається як частина поточного оцінювання результатів. Критерій включає наступні компоненти:

1) ВНЗ працевлаштовує достатню кількість кваліфікованого викладацького та допоміжного персоналу для досягнення освітніх цілей і надання студентам якісних послуг.

2) ВНЗ забезпечує студентів і викладачів інфраструктурою та ресурсами, необхідними для підтримки ефективного викладання й навчання.

3) Зміст і ступінь складності програм підготовки фахівців відповідає інституціональній місії й вимогам вищої освіти.

4) ВНЗ демонструє фінансову стабільність, достатній потік і резерви коштів для забезпечення програм і послуг.

П'ятий критерій – керівництво та управління. Інституціональна система управління чітко визначає ролі та обов'язки персоналу в розробці політики ВНЗ і прийнятті рішень. Структура управління включає активний керівний орган, що має достатню автономію для гарантії інституціональної цілісності та розробки політики і ресурсів, що не суперечать інституціональній місії. Керівні структури забезпечують прийняття до уваги думок викладачів, обслуговуючого персоналу, керівників і студентів щодо питань, до яких вони мають пряме відношення.

Шостий критерій оцінює професійний рівень викладацького складу, його наукову та педагогічну спроможність. Викладачів оцінюють як мінімум

кожні п'ять років відповідно до критеріїв ефективності, кожний з яких прямо пов'язаний з їхніми ролями та обов'язками, включаючи докази педагогічної та дослідницької діяльності [221, с. 6]. Зокрема, дослідницька діяльність оцінюється за обсягом, якістю і кількістю досліджень і посилань на них. Викладачі несуть основну відповідальність за активізацію, полегшення, забезпечення й оцінювання навчальної діяльності студентів. Разом з іншими кваліфікованими фахівцями вони здійснюють розробку освітніх, професійних, дослідницьких програм у контексті інституціональної місії [148, с. 37].

Сьомий критерій – студенти – передбачає, що навчальний заклад визначає характеристики студентів, яким будуть надаватися освітні послуги, і створює умови, що сприятимуть їхньому інтелектуальному та особистісному розвитку. ВНЗ здійснює набір студентів і забезпечує їхній успіх у досягненні освітніх цілей, надаючи необхідні ресурси та послуги. Даний критерій підрозділяється на наступні компоненти: набір студентів (широка представленість різних верств населення серед зарахованих студентів), випуск студентів (оцінка успіху студентів, включаючи відсоток „відсіву” і випуску), служба підтримки студентів (ВНЗ визначає освітні потреби студентів і дбає про їхнє задоволення) [252].

Восьмий критерій – оцінювання та удосконалення – говорить, що навчальний заклад розробляє і впроваджує процес оцінювання, який визначає його загальну ефективність у досягненні місії й цілей і його відповідність акредитаційним критеріям. ВНЗ регулярно збирає відомості щодо чітко визначених показників досягнень, аналізує ці відомості та формулює оцінку на підставі фактів. Оскільки навчання студентів є основним компонентом місії більшості університетів, оцінювання їхніх навчальних досягнень – невід'ємний компонент оцінювання ефективності всього навчального закладу. ВНЗ також оцінює ефективність освітніх програм, умов навчання та служби підтримки студентів. Результати оцінювання оголошуються зацікавленим групам і використовуються для вдосконалення діяльності організації.



Як видно із представленого списку дані показники дублюють перелік показників акредитації ВНЗ. На наш погляд, вони, безумовно, повинні бути для ВНЗ орієнтиром при створенні внутрішньовузівської системи управління якістю підготовки фахівців.

Таким чином, критерії якості вищої освіти різноманітні та розуміються по-різному. Очевидно, ефективним буде поєднання різних стандартів і критеріїв при визначенні рівня якості освіти. Важливо правильно підібрати поєднання можливих показників для кожного конкретного випадку та навчального закладу.

Формування системи управління якістю освіти ВНЗ крім оцінювання якості вищої освіти за певними критеріями, також вимагає визначення відповідних принципів.

Принципи – це вимоги об'єктивного закону управління та правила їх виконання в управлінській діяльності [56]. Принципи як регулятиви визначають ефективність системи управління якістю освіти на всіх етапах підготовки фахівця. Вони надають системності і цілісності моделі управління, задають її чіткі орієнтири, забезпечують стійкість, гнучке реагування системи управління якістю на зовнішні та внутрішні зміни [29, с. 46].

Колишній голова відділу освіти Американської спільноти фахівців з якості (ASQ) Дж. Дью [156] стверджує, що незалежно від галузі, будь то освіта, охорона здоров'я або промисловість, існують загальні принципи, сформульовані за останні 60 років, що розкривають сутність якості та управління нею. У дійсності всі принципи якості, які застосовуються в сфері вищої освіти, так чи інакше повторюють принципи, які лежать в основі промислових моделей управління якістю, таких як Загальне управління якістю (TQM), національна премія якості Малкольма Болдріджа, серія стандартів ISO 9000. Серед даних принципів якості Джон Дью перераховує наступні:

1. Всі університети, як і будь-які організації, являють собою системи, що складаються із взаємодіючих елементів, які впливають один на одного та на

якість всієї системи. Таким чином, якість навчання студентів безумовно залежить від діяльності викладачів, компонентів системи, непідвласних викладачам, а також здібностей самих студентів, які є частиною системи.

2. Керівництво є важливим компонентом організаційної системи, і його відношення до якості є визначальним у функціонуванні організації.

3. Організації повинні демонструвати системний підхід в оцінюванні свого оточення, розробці стратегічних планів, прийнятті рішень і оцінюванні результатів.

4. ВНЗ повинні враховувати потреби та думки зацікавлених сторін, забезпечувати систематичний процес їхнього визначення та залучення в оцінювання й планування.

5. Збір інформації забезпечує зворотний зв'язок для викладачів і керівників, допомагає їм зрозуміти свою тривалу діяльність у порівнянні з аналогічними освітніми закладами.

6. Кваліфікація викладацького складу залишається усталеним компонентом забезпечення якості, тому органи з акредитації вимагають підвищення кваліфікації викладачів у сфері інформаційних технологій, викладання та оцінювання.

7. Будь-яка діяльність ВНЗ, академічна і неакадемічна, може розглядатися як процеси, які необхідно визначати, вивчати й удосконалювати. Керівництво повинне стимулювати вивчення процесів, надавати персоналу час і ресурси для аналізу та удосконалювання своїх процесів.

8. На підставі своєї місії будь-який ВНЗ повинен використовувати ключові показники ефективності, що проливають світло на його досягнення. Обрані університетом показники залежать від його визначення якості та пов'язані з бажаними результатами стратегічного плану.

Американські дослідники Дж. Фрід і М. Кругман [177] провели огляд принципів удосконалення якості вищої освіти, системне застосування яких допомагає створити культуру академічної досконалості у ВНЗ. Дані принципи

були вперше сформульовані такими впливовими особистостями в сфері управління якістю, як Е. Демінг, Дж. Джуран, Ф. Кросбі, та одержали широке поширення в американських корпоративних організаціях під назвою Загальне управління якістю. Вони призивають до створення культури академічної досконалості в університетах шляхом впровадження дев'яти принципів якості:

1. Визначення місії, бачення та бажаних результатів з урахуванням думки зацікавлених сторін, які свідчать про чітке розуміння організацією напрямку та сутності своєї діяльності.

2. Рішення проблемних ситуацій з позиції системного підходу, який констатує, що всі дії є частиною взаємодіючих і взаємозалежних процесів або систем, і зміна однієї частини спричиняє зміну інших частин.

3. Формування керівництва, яке усвідомлює, що принципи якості є невід'ємною частиною організаційної культури та фундаментальною філософією здійснення діяльності.

4. Керівництво повинне підтримувати принципи якості як невід'ємну частину організаційної культури, розробляти системи й забезпечувати необхідні ресурси для впровадження цих принципів.

5. Систематичний індивідуальний розвиток персоналу, чиї знання й навички постійно вдосконалюються через навчання, практику та кар'єрне планування.

6. Прийняття рішень на підставі фактів: довгостроковий успіх прийнятого рішення залежить від того, наскільки правильно була зібрана і розглянута необхідна інформація.

7. Делегування повноважень у прийнятті рішень: люди, залучені в щоденне виконання операцій, знають їх краще всіх, і тому повинні брати участь в прийнятті рішень, які впливають на дані операції.

8. Забезпечення взаємодії: люди, зацікавлені в результатах діяльності організації, повинні спільно визначати процеси, які дають певні результати.

9. Планування змін повинне бути щоденним пріоритетом, оскільки зміни

є неминучим явищем будь-якого процесу.

Як відзначають автори даної концепції, впровадження вищезгаданих принципів якості вимагає значних змін у культурі вищої освіти. Певні труднощі може викликати чітке формулювання місії ВНЗ, вимірювання результатів інституціональних процесів, акцент на очікуваннях зацікавлених сторін. Розгляд ВНЗ як системи взаємозалежних частин також не є нормою для вищої освіти, де історично викладачі, керівники та допоміжний персонал діють як окремі незалежні суб'єкти [177, с. 12 – 13].

Модель досконалості у вищій освіті, що згадувалася в параграфі 1.3 першого розділу, акцентує увагу на елементах, важливих для формування та підтримки першокласного ВНЗ, підрозділу або програми, побудована на наступних концепціях і принципах:

- Чітке розуміння мети (місії) і майбутніх спрямувань (бачення), які розділяють і цінують всі члени навчального закладу.
- Ефективне керівництво і процеси управління на всіх рівнях, включаючи механізми зворотної реакції та перевірки.
- Стратегічне планування для перетворення цілей і спрямувань у конкретні програми, послуги та дії, яке гарантує ефективне використання ресурсів.
- Якісні, ретельно розроблені програми та послуги, що відповідають сформульованій місії і спрямуванням, які піддаються регулярній оцінці й удосконаленню.
- Міцні та взаємно поважні відносини зі споживачами, особливо тими особами й групами, які одержують пряму вигоду від програм і послуг, запропонованих ВНЗ.
- Інформація про потреби та очікування основних споживачів, що використовується як ресурс для розвитку, огляду й удосконалення програм і послуг і є орієнтиром для прийняття рішень і розподілу ресурсів.
- Кваліфікованій і відданий своїй справі викладацький і допоміжний

персонал, а також сприятливі умови роботи.

- Систематична перевірка й оцінка результатів для визначення успішності ВНЗ, підрозділу або програми в досягненні своєї місії, цілей; документування сильних сторін; визначення пріоритетів удосконалення.

- Порівняння з аналогічними та лідируючими навчальними закладами, що стимулює інновації і удосконалення та пропонує контекст для визначення сильних і слабких сторін [238, с. 13].

Проведений аналіз показує, що більшість принципів управління якістю вищої освіти, виділених американськими вченими, збігається із принципами TQM, а саме: орієнтація на споживача; визначення бачення та місії організації, які детермінуються потребами клієнтів; лідируюча роль керівництва; залучення всього персоналу в удосконалення діяльності організації; постійне вдосконалення процесів; системний підхід до менеджменту; прийняття рішень на основі фактів.

Заслужують на увагу принципи забезпечення якості, розроблені для країн Європейського простору. В „Стандартах і рекомендаціях для гарантії якості вищої освіти в Європейському просторі”, розроблених Європейською асоціацією гарантії якості у вищій освіті (ENQA) за прямим дорученням Конференції міністрів освіти європейських країн, що підписали Болонську декларацію, згадуються наступні принципи зовнішньої та внутрішньої гарантії якості вищої освіти в європейському освітньому просторі (ЕНЕА):

- провайдери вищої освіти відповідають за надання освіти та гарантують її якість;

- необхідно враховувати та захищати інтереси суспільства відносно якості та стандартів вищої освіти;

- якість освітніх програм для студентів та інших споживачів на території ЕНЕА повинна безупинно вдосконалюватися;

- повинні існувати організаційні структури, що надають освітні програми і які забезпечують їхню реалізацію;

- важливою є прозорість і використання зовнішньої експертизи в процедурах гарантії якості;
- необхідно заохочувати розвиток культури якості у ВНЗ;
- повинні розроблятися процеси, за допомогою яких ВНЗ змогли б продемонструвати свою підзвітність, включаючи підзвітність за суспільні та приватні фінансові інвестиції;
- гарантія якості з метою звітності повинна бути повністю сумісна з гарантією якості з метою вдосконалення навчального процесу;
- освітні установи повинні демонструвати свою якість як усередині країни, так і на міжнародному рівні;
- використовувані процедури не повинні стримувати різноманітність та інновації [20, с. 20 – 21].

На підставі усього вищесказаного можна зробити висновки про актуальність питання показників якості освіти та принципів управління якістю при розробці та впровадженні системи управління якістю освітніх послуг ВНЗ.

Для оцінювання якості вищої освіти США використовуються два типи показників якості освіти: показники ефективності, які розробляються адміністрацією штатів або самими університетами, та акредитаційні критерії визнаних регіональних органів з акредитації у США.

В результаті проведеного аналізу показників якості освіти, які використовуються в американській вищій школі, а також з урахуванням Європейських стандартів і норм щодо внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, можна виділити сукупність показників якості освітніх послуг: місія та цілі, або політика забезпечення якості освіти ВНЗ; якість освітніх програм; професійний рівень викладацького складу; навчальні досягнення студентів; інституціональні ресурси; керівництво та управління; цілісність або дотримання етичних стандартів і встановленої політики; публічність або відкритість інформації.

Стосовно принципів управління якістю вищої освіти, встановлено, що

більшість принципів, виділених американськими вченими, збігається із принципами TQM, а саме: орієнтація на споживача; визначення бачення та місії організації, які детермінуються потребами клієнтів; лідируюча роль керівництва; залучення всього персоналу в удосконалення діяльності організації; постійне вдосконалення процесів; системний підхід до менеджменту; прийняття рішень на основі фактів.

### **2.3 Процедури внутрішнього управління якістю вищої освіти в США**

Проаналізувавши показники якості освіти американських університетів, для забезпечення цілісної уяви про систему управління внутрішньовузівською якістю охарактеризуємо процедури управління якістю. Процедура – це взаємопов’язана послідовність дій.

Дж. Перелон виділяє три опозиції процедур забезпечення якості вищої освіти: процедури, орієнтовані на результат/процес, внутрішні/зовнішні процедури, якісні/кількісні процедури.

Процедури, орієнтовані на результат, ґрунтуються на двох твердженнях: існує об’єктивний „продукт” на виході з освітньої системи, наприклад, у вигляді кількості випускників або публікацій; результати оцінюються відповідно до певних критеріїв і стандартів. Процедури, орієнтовані на процес, не мають першорядної мети вимірювання передбачуваного продукту, зосереджуючи увагу на освітньому або дослідницькому процесі в різних ВНЗ.

Опозиція внутрішні/зовнішні процедури стосується різних етапів процедур забезпечення якості, а також їхніх виконавців. Внутрішні процедури засновані на проекті звіту з самооцінювання, зовнішні передбачають коментарі незалежних експертів щодо різних елементів процедур.

Третя опозиція, якісні/кількісні процедури, відображає два розповсюджених методи оцінювання якості у вищій освіті: показники ефективності та експертна оцінка [225, с. 164].

В результаті вивчення та аналізу робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників нами було виокремлено процедури управління якістю освіти, які використовуються американськими ВНЗ: самооцінювання, стратегічне планування, моніторинг та вдосконалення якості вищої освіти.

Оскільки процедура вдосконалення якості освіти займає одну із провідних позицій в управлінні американським ВНЗ, приведемо приклади найпоширеніших стратегій удосконалення якості вищої освіти в США (див. Таблицю 2.1).

*Таблиця 2.1. Стратегії впровадження/удосконалення якості вищої освіти*

<b>Стратегія впровадження</b>	<b>Визначення</b>
Удосконалення процесів	Реалізація спроб удосконалення на рівні інституціонального підрозділу (не є загальною інституціональною стратегією).
Постійне вдосконалення	Інституціональні спроби всебічного впровадження концепцій і практик якості, націлені на узгодження діяльності ВНЗ на шляху здійснення цілей удосконалення.
Інституціональна ефективність	Стратегія підзвітності, зосереджена на виконанні законодавчих розпоряджень через управління інституціональними процесами та результатами, визначеними в подібних розпорядженнях. Особливості даних програм варіюються від штату до штату, більшість яких використовують індикатори інституціональної ефективності, опубліковані національними асоціаціями.
Оцінювання навчальних досягнень студентів	Підхід, заснований на ключовій меті вищої освіти, використанні навчальних досягнень студентів як двигуна в удосконаленні та спільній діяльності.



Продовж. табл. 2.1.

Підготовка до акредитації	Впровадження концепцій удосконалення якості в інституціональні стандарти акредитації або розробка окремих програм удосконалення якості, таких як Програма вдосконалення освітньої якості (AQIP).
Методологія Болдриджа	Формальний підхід, що використовує критерії досконалості Національної програми якості Малкольма Болдриджа як всебічні критерії вдосконалення якості.
Підготовка до премії якості штату	Підхід є аналогічним програмі якості Малкольма Болдриджа, але використовуються критерії оцінювання ВНЗ, розроблені штатами.
Збалансована система показників	Дана система являє собою критерії та показники, що відображають фінансову діяльність ВНЗ, надання послуг студентам, викладацьку та інноваційну діяльність.



Рис. 2.2. Стратегії впровадження якості, яким віддається перевага

Розглянемо процедури управління якістю освіти на прикладі Моделі досконалості у вищій освіті (Excellence in Higher Education), що є прототипом премії якості Малкольма Болдриджа, розробленим з урахуванням особливостей освітнього сектора. Вона інтегрує два впливових підходи до інституціонального оцінювання: критерії Болдриджа та принципи асоціацій з акредитації вищої освіти США. Подібні моделі визначають стандарти організаційної ефективності та якості і є основою активного залучення всього персоналу, у тому числі викладацького, в оцінювання, планування та удосконалення діяльності навчального закладу. Як правило, вони включають 7 узагальнених категорій і детальний опис проблем і тем у допомогу реалізації стандартів. Гнучкість і узагальнений характер моделі досконалості дозволяє оцінювати та аналізувати не тільки ВНЗ у цілому, але і його окремі підрозділи. Розглянемо кожен з вищезгаданих категорій.

1) Категорія „керівництво” є наріжним каменем досконалості в будь-якій організації. У контексті вищої освіти першочерговою функцією керівництва є допомога організації в повній реалізації певної місії і цілей найефективнішим і результативним способом.

2) Категорія „цілі та плани” включає напрямки діяльності організації, її прагнення та плани, а також способи трансформації напрямків діяльності в пріоритети та план дій і подальше його впровадження.

3) Категорія „бенефіціарії та споживачі” включає групу осіб, що мають вигоду від програм і послуг, які пропонуються ВНЗ. Вона уточнює, яким чином організація дізнається про потреби та пріоритети цих груп, і як ця інформація використовується для поліпшення ділових відносин із цими споживачами.

4) Категорія „програми та послуги” акцентує увагу на ефективності та результативності освітніх програм і послуг, а також на тому, який внесок вони роблять у життя й навчальний процес ВНЗ.

5) Категорія „викладачі, персонал і робоче місце” розглядає, як ВНЗ наймає та утримує викладачів і персонал, заохочує досконалість і залученість,

створює і підтримує сприятливу атмосферу, а також сприяє особистісному та професійному росту.

6) Категорія „оцінювання і використання його результатів” вивчає підходи, які використовує університет або коледж для вимірювання і моніторингу прогресу, і як він використовує дану інформацію для постійного вдосконалення.

7) Категорія „результати і досягнення” включає документування і демонстрацію ВНЗ якості та результативності, а також його положення серед подібних організацій у своїй галузі [238, с. 17 - 18].

Процес інституціонального оцінювання, викладений у Моделі досконалості у вищій освіті (Excellence in Higher Education/ EHE framework), фактично повторює петлю безперервного вдосконалення якості Е. Демінга, що показана на малюнку 2.3 і включає: планування (PLAN), виконання (DO), контроль (CHECK), впровадження (ACT).

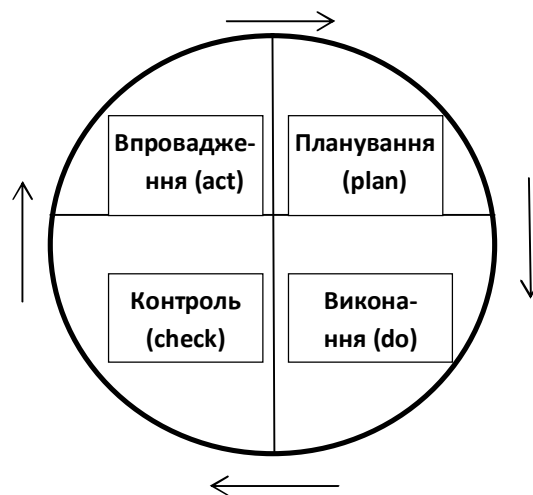


Рис. 2.3. Петля якості

Модель досконалості вимагає впровадження 5-етапного процесу: 1) самооцінка/ самообстеження; 2) встановлення пріоритетів удосконалення; 3) планування проектів удосконалення; 4) впровадження проектів; 5) завершення проектів і звіт про прогрес [240].

*1 етап: самообстеження.* Процес самообстеження проводиться у формі семінару або сесії, на якому присутні керівники, викладачі та інший персонал структурного підрозділу, коледжу або університету. Попередньо розробляється план роботи учасників одноденної сесії, які заздалегідь вивчають Модель досконалості у вищій освіті та її критерії [197, с. 3].

Семінар проводиться у вигляді огляду кожної категорії та її елементів, за яким слідує обговорення та групування сильних і слабких сторін підрозділу або всього ВНЗ. Для роз'яснення суті кожної категорії наводяться приклади найкращих практик інших структурних підрозділів ВНЗ або навчальних закладів. Дискусія завершується анонімним оцінюванням учасниками відділу або ВНЗ за 100-бальною шкалою під керівництвом детальних інструкцій, запропонованих моделлю. Система оцінювання передбачає певну кількість балів, відведену для кожної категорії: Керівництво – 120 балів; Стратегічне планування – 85; Орієнтація на споживача – 85; Оцінка й використання інформації – 90; Персонал і робоча атмосфера – 85; Управління процесами – 85; Результати і досягнення – 450. З наведеної системи оцінювання очевидно, що найбільш значущими в організаційній ефективності є результати інституційної діяльності [240, с. 165].

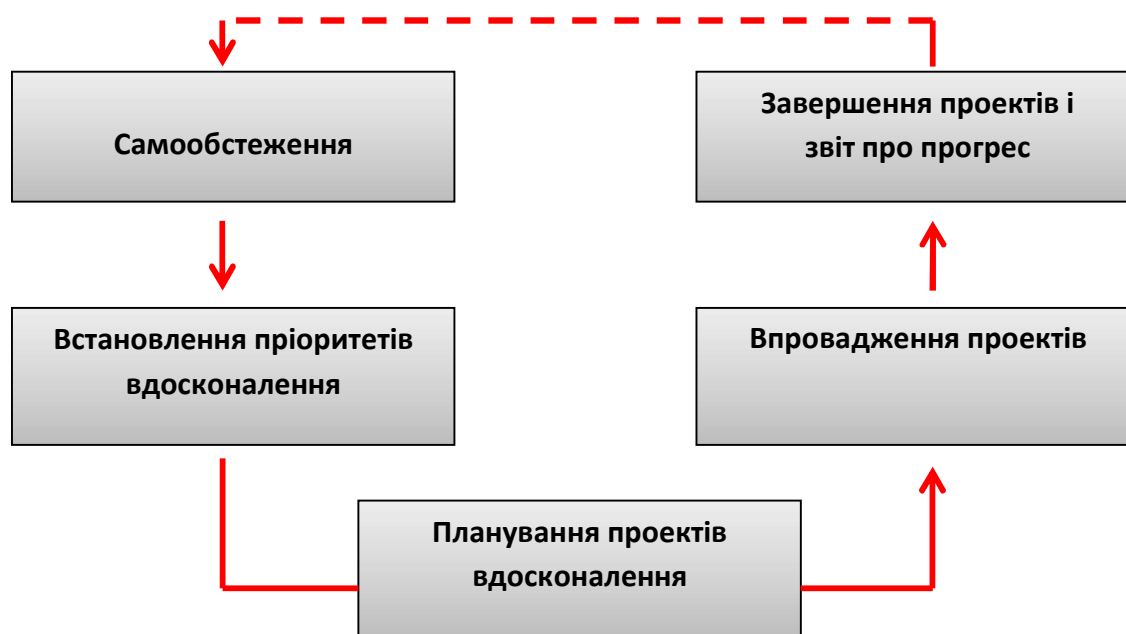
*2 етап: встановлення пріоритетів удосконалення.* Два тижні потому проводиться друга сесія, основною метою якої є огляд і визначення сфер, які найбільше потребують удосконалення. За допомогою голосування визначається до 5 пріоритетних сфер, на які будуть спрямовані первинні дії, з урахуванням їх важливості, потенційного впливу та здійсності.

*3 етап: планування проектів.* Встановлені пріоритети трансформуються в плани дій. Учасники груп розробляють попередній план обраних проектів, що включає мету проекту, список учасників проектної групи і їхніх ролей, які рекомендує керівник проекту, послідовність дій і їхні результати.

*4 етап: впровадження проектів.* Формальна сесія закінчується на даному етапі і відповідальність за наступні збори призначених груп, уточнення

та впровадження плану дій, керівництво процесами вдосконалення, регулярну комунікацію і співробітництво з адміністрацією і учасниками групи покладається на керівника проекту.

*5 етап: завершення проектів і звіт про прогрес.* По завершенні проекту, група повертається до первісного списку інших сфер, які необхідно вдосконалювати, і таким чином, цикл процесу повторюється. З метою визначення прогресу повний процес оцінювання необхідно проводити щорічно. Нарешті, короткий звіт про здійснений процес удосконалення надається адміністративному персоналу [239, с. 72]. Схема процесу зображена на Рисунку 2.4.



*Рисунок 2.4. Процес удосконалення у вищій освіті*

Отже, згідно з категоріями і процесом моделі організаційного оцінювання, першим кроком є уважне вивчення місії ВНЗ або його підрозділу, за яким слідує дослідження проблем, пов'язаних з якістю та погодженістю інституціональних планів, цілей, стратегій управління, програм і послуг; очікувань і потреб зацікавлених сторін; профілю співробітників ВНЗ і робочого місця; систем оцінювання; доказу досягнутих результатів. Щорічні багатоденні навчальні сесії для спостерігачів полегшують впровадження стандартів у ВНЗ

або його підрозділі. Ціль розробки й впровадження проектів удосконалення – забезпечення чіткої документації рівня досягнень, зрілості та погодженості дій ВНЗ, а також основи для порівнянь інституціональної ефективності в часовому аспекті або відносно ідентичних навчальних закладів [238, с. 10]. Одним з основних елементів у системі управління якістю вищого освіти є процедура самооцінювання, або самообстеження, навчального закладу. Характер самооцінювання визначається цілями діяльності та пріоритетами розвитку конкретного ВНЗ. У цей час найбільш визнаними і широко застосовуваними моделями з самооцінювання університетів є моделі національних та інших премій з якості. Крім описаної раніше в даному параграфі Моделі досконалості у вищій освіті, заснованої на національній премії якості Малкольма Болдріджа, при проведенні самооцінювання американські ВНЗ також орієнтуються на показники ефективності, акредитаційні критерії або індивідуально розроблену систему збалансованих показників, які детально викладені в параграфі 2.1.

Незважаючи на те, що фахівцями вищої школи розробляються свої адаптовані моделі самооцінювання за системами критеріїв, які описують різні сторони діяльності організації, необхідно відзначити, що в основі більшості з них лежать принципи моделі TQM. На способи проведення самооцінювання впливають не тільки специфіка конкретної установи, але й культурні особливості країн і регіонів. Найбільший розвиток система самооцінювання університетів одержала в США, оскільки, як уже неодноразово відзначалося, американська вища освіта контролюється переважно самими навчальними закладами.

Самообстеження дозволяє ВНЗ насамперед з'ясувати його сильні й слабкі сторони, і на підставі проведеного аналізу визначити найбільш відповідні стратегії вдосконалення його діяльності. Таким чином, самообстеження є каталізатором поліпшення освітнього процесу та підвищення стандартів [242, с. 144].

Відомий фахівець з проблем самооцінювання навчальних закладів Г. Келс [34] описує три основних підходи до формування оцінного судження. Ці підходи можуть застосовуватися окремо, але найчастіше використовуються в комплексі залежно від цілей проведення оцінки. У процесі оцінки вимірюється одне з наступних явищ:

- чи досягнуто те, що намічалось (цілі, завдання) у досліджуваній організації (підрозділі), тобто відповідність результатів діяльності наміченим цілям;

- чи відповідає бажаному функціонування процесів в організації (підрозділі), що оцінюється, тобто чи правильно організована діяльність;

- ступінь відповідності стандартам, які пред'являються професійними спілками, самими навчальними закладами або урядом.

Будь-якому коледжу або університету, що здійснює оцінювання інституціональної ефективності, необхідний систематичний збір інформації, що підтверджує оптимальність використання людських і фінансових ресурсів. Інструменти, які використовуються ВНЗ для оцінювання якості освіти, вимірюють відносини, досвід, навчальні цілі та досягнення абітурієнтів, академічну успішність і навчальні досягнення студентів і випускників, інституціональну і програмну ефективність через призму викладачів, адміністрації, студентів [137, с. 5].

Засобами оцінювання інтелектуальної трансформації студентів у ході освоєння дисциплін в арсеналі американських ВНЗ є:

- Тести, розроблені самим університетом. Кафедрами багатьох ВНЗ розробляються іспити для перевірки оволодіння всіма студентами змістом курсів.

- Стандартизовані тести, як правило, використовуються для оцінювання навчальних досягнень студентів за професійними дисциплінами перед ліцензуванням, такими як педагогіка або медицина. Некомерційні організації, такі як АСТ (тестування для американських коледжів) і ETS (служба

тестування в галузі освіти), розробляють стандартизовані інструменти для оцінювання когнітивних досягнень студентів у загальній освіті.

– Електронні портфоліо студентів є сукупністю зразків їхніх робіт, які оцінюються групою викладачів за низкою погоджених критеріїв, що демонструють досягнення бажаних навчальних результатів.

– Підсумкові проекти, у яких студенти проводять синтез і аналіз інформації з широкого ряду вивчених дисциплін для пояснення отриманих даних.

– Практична діяльність, що демонструє реальне застосування освоєних професійних навичок (педагогічна практика, клінічний догляд за хворими, інтернатура) [208, с. 26 – 27].

Сьогодні викладачі американських університетів віддають перевагу розвивальному оцінюванню знань студентів (портфоліо, практично зорієнтовані проекти) і відмовляються від традиційних форм оцінювання (екзамени, стандартизовані тести). Метою навчання визнається не накопичення певної суми теоретичних знань, а набуття системи професійних і комунікативних навичок та здатності до самостійного отримання інформації.

Інституціональне різноманіття, що характеризує систему вищої освіти США, породжує зростаючу кількість національних інструментів оцінювання якості освіти. Деякі національні інструменти оцінювання якості, їхня мета і характер отриманої інформації викладені в Таблиці 2.2 [137].

*Таблиця 2.2. Національні інструменти оцінювання якості вищої освіти*

Інструмент	Ціль	Отримана інформація
<b>Опитування студентів 1 курсу/ Опитування абітурієнтів</b> (Freshman Survey/ Entering Student Survey)	Збір інформації про демографію й відносини вступників.	Демографічні характеристики; очікування відносно освітнього досвіду; досвід навчання в середній школі; цілі вступу до ВНЗ; відношення, цінності та життєві цілі.



Продовж. табл. 2.2.

<b>Анкета очікувань студентів коледжу</b> (College Student Expectations Questionnaire)	Оцінка очікувань студентів після зарахування.	Очікування відносно залученості в діяльність коледжу; передбачувана задоволеність коледжем; очікувані умови навчання.
<b>Опитування студентів коледжу</b> (College Student Survey)	Оцінка досвіду навчання та задоволеності студентів для простежування змін з моменту вступу.	Задоволеність досвідом навчання; залученість студентів; когнітивний і емоційний розвиток; цінності, відношення й цілі студентів; кар'єрні плани.
<b>Анкета вражень студентів коледжу</b> (College Student Experiences Questionnaire)	Вимірювання якості досвіду студентів у класі та за його межами; сприйняття та задоволеність освітнім середовищем; прогрес у досягненні бажаних результатів навчання.	Рівень залученості студентів у навчальний процес; оцінювання студентами освітнього середовища; оцінка просувань студентів до освітніх цілей.
<b>Національне дослідження залученості студентів</b> (National Survey of Student Engagement)	Збір інформації про оцінювання результатів, якості навчання, залученості студентів в ефективну освітню практику.	Звіти студентів про характер зусиль на заняттях і за їхніми межами, якість взаємодій, освітні й особисті досягнення, задоволеність.
<b>Опитувальник задоволеності студентів</b> (Student Satisfaction Inventory)	Вимірювання задоволеності студентів.	Рейтинги важливості та задоволеності різними аспектами університетського життя.
<b>Оцінка академічної підготовки студентів коледжу</b> (Collegiate Assessment of Academic Proficiency)	Оцінювання академічних досягнень студентів коледжу в загально-освітній підготовці.	Оцінка сформованості основних загальноосвітніх навичок.

Продовж. табл. 2.2.

<b>Всебічне оцінювання випускників</b> (Comprehensive Alumni Assessment Survey)	Вимірювання доказів інституціональної ефективності, звіти про особистісний ріст і професійну підготовку випускників.	Працевлаштування та безперервна освіта; інтелектуальний і особистісний розвиток; участь у суспільній діяльності.
<b>Опитування викладачів</b> (Faculty Survey)	Збір інформації про навантаження, викладацькі практики, задоволеність роботою та професійною діяльністю викладачів і керівників.	Викладацькі практики та дослідницька діяльність; взаємодія з колегами й студентами; професійна діяльність; відношення та цінності викладачів; задоволеність роботою.
<b>Дослідження інституціональної діяльності</b> (Institutional Performance Survey)	Оцінювання інституційної діяльності та ефективності.	8 аспектів інституціональної діяльності вимірюється за допомогою більш ніж 100 пунктів.

Центральним компонентом оцінювання якості викладання та навчання є зворотна реакція, оцінювання викладачів або курсів студентами. Ця практика є розповсюдженою в США протягом багатьох десятиліть і, хоча вона не є обов'язковою, лише деякі ВНЗ не використовують систематичну і детально розроблену програму оцінювання діяльності ВНЗ студентами [167, с. 92]. Г. Марш і М. Данкін [203] визначають чотири мети оцінювання студентами ефективності викладання: 1) зворотний зв'язок для викладачів про ефективність їхнього викладання; 2) показник ефективності викладання, що може використовуватися при прийнятті рішень керівництвом; 3) інформація для студентів при виборі курсів або викладачів; 4) показник результату або процесу, який використовується у дослідженні якості викладання.

Для одержання зворотного зв'язку від студентів відносно якості програм підготовки було розроблено ряд опитувальників. Найпоширенішими

інструментами оцінювання задоволеності студентів послугами, які надаються, в американській вищій школі є Національне дослідження залученості студентів (National Survey of Student Engagement (NSSE)) для чотирирічних коледжів і Дослідження залученості студентів дворічних коледжів (Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)). У центрі уваги досліджень – досвід навчання студентів й особливості освітнього середовища. Концепт „залученість” визначає специфічні фактори навчального досвіду й середовища, які асоціюються з ефективним набуттям знань [175, с. 86]. Даний інструментарій інформує керівництво про задоволеність студентів навчальним процесом, а також інституціональними допоміжними послугами. NSSE і CCSSE були рекомендовані Службою освітнього тестування для інституціонального впровадження, що буде стимулювати створення національної системи оцінювання навчання студентів.

Відповіді студентів на запитання дослідження групуються в 5 областей, що відображують їхній досвід навчання в коледжі, – старанність студентів, активне сумісне навчання, ступінь академічної складності, взаємодія студентів з викладачами та підтримка студентів – а також стандартизовані порівняльні показники коледжів, що приймають участь у дослідженні. Наприклад, запитання про частоту обговорення кар’єрних планів студентів з викладачами та науковими керівниками демонструє показник коледжу за шкалою „Взаємодія студентів і викладачів”. Низький показник свідчить про необхідність переглянути стратегії консультування студентів викладачами. Дана порівняльна стратегія забезпечує керівників інформацією, що є запорукою успіху студентів і пропонує ефективні практики. Результати коледжів, що приймають участь у дослідженні, порівнюються на національному рівні і є показником ефективності їхньої діяльності. Багато коледжів також використовують дані досліджень як частину обов’язкових акредитаційних оглядів.

Опитувальник задоволеності студентів Ноеля-Левітца (The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory) заснований на теорії споживання вимірює

очікування та задоволеність студентів різними аспектами освітніх програм і використовується протягом усього періоду підготовки студентів у 800 коледжах та університетах Америки [257, с. 199].

Інший оцінний інструмент Система показників рівності (Equity Scorecard) також вимірює результати навчальної діяльності студентів, однак в аспекті етнічної або расової приналежності. Щоб поставити під сумнів справедливість та ефективність сучасних освітніх практик, ретельно досліджуються дані результатів успішності студентів, такі як відсоток випускників, відсоток „відсіву” студентів з розподілом на расову й етнічну приналежність. Інституціональні бар’єри досягнень студентів закладені в соціально сформованих переконаннях викладачів і адміністративного персоналу відносно браку здібностей, мотивації, прагнень, особливо, латиноамериканських і афроамериканських студентів. Даний інструмент використовується у більш ніж 35 двох- і чотирирічних коледжах 6 штатів [161].

Дані інструменти оцінювання відображують різні стратегії пошуку шляхів досягнення позитивних результатів навчання студентів, найкращі практики здійснення інституціональних змін і удосконалення ефективності освіти.

Питання якості займає значне місце в інституціональній стратегії і відповідно систематично піднімається в процесі стратегічного планування. Стратегічне планування є важливим компонентом системи управління якістю і включає формулювання місії, бачення та основних принципів діяльності ВНЗ. Без чітко визначеного довгострокового напрямку діяльності, організація не може планувати вдосконалення якості. В основі інституціональної стратегії повинне бути посилення орієнтації на споживача. Чітке стратегічне бачення – один із найголовніших факторів успіху будь-якої організації.

Процес стратегічного планування в освітніх установах ідентичний плануванню, яке здійснюється в корпоративному секторі. Інструменти визначення місії і цілей, аналізу сильних і слабких сторін організації успішно

трансляються в сферу освіти. Вони допомагають знайти відповіді на питання „Для чого і для кого існує організація?“, „Чи правильно визначені цілі її функціонування?“ [242, с. 118].

Стратегічне планування дає можливість сформулювати довгострокові перспективи і раціонально управляти інституціональними змінами. Важливість здійснення стратегічної діяльності полягає не тільки в розробці корпоративного плану, але й у переключенні уваги вищого керівництва з повсякденних проблем на переосмислення головних цілей організації і взаємодію зі споживачами.

Незважаючи на відсутність певного порядку дій у стратегічному плануванні, важливо мати систематичний підхід до даного процесу. Стратегія повинна ґрунтуватися на різних групах споживачів та їхніх очікуваннях, і відповідно до них організація формує свою політику та плани, які не повинні суперечити визначеній місії і баченню [242, с. 119].

Всебічне, прагматичне й детальне планування діяльності є традицією і нормою будь-якого американського університету. Переважне число адміністраторів в університетах вважають, що планування як частина процесу управління є ключем до успіху діяльності як структурного підрозділу, так і університету в цілому. Однак нестійкість навколишніх умов функціонування університетів, що зростає, змусила провести істотні зміни у самому процесі планування, висунувши на перший план його стратегічний аспект.

Університети США розглядають планування як процес, заснований на аналізі соціальної місії університету, зовнішніх і внутрішніх умов діяльності для досягнення визначених цілей. Як правило, стратегічний план ВНЗ охоплює тривалий період, 5-10 років, однак він коректується щорічно, щоб відбити зміни в зовнішніх і внутрішніх умовах функціонування, зберігаючи головні цілі [24, с. 18].

Останнім часом поняття „стратегічне планування” акцентує увагу на динамізмі, гнучкості, винахідливості, стратегічному мисленні на протиположності до силлогістичного аналізу [160, с. 8]. У даному контексті Г. Мінтсберг визначає

стратегічне мислення як „особливий спосіб мислення, процес синтезу інтуїції та мислення, результатом якого є інтегрована перспектива організації”, у той час як „стратегічне планування є систематичним проектуванням заздалегідь визначених стратегій, на підставі якого розробляється план дій [210, с. 108]”.

Д. Бок виділяє п'ять взаємозалежних ознак процесу стратегічного планування:

- 1) Цілісність: стратегічне планування якості освіти зв'язує воедино цілі, завдання, особливості профілю ВНЗ.
- 2) Середня тривалість планування, однак короткі строки визначення пріоритетів освітньої діяльності ВНЗ, огляду навчальних програм, бюджету ВНЗ і т.д.
- 3) Одночасно інтровертивний і екстравертивний характер планування забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі.
- 4) Тривалий і багаторазовий характер планування діяльності з забезпечення якості освіти.
- 5) Поєднання якісних і кількісних підходів у плануванні забезпечення якості освіти [136].

При наявності цих ознак стратегічне планування може стати ефективним рішенням проблем забезпечення якості освіти у вищій школі.

Погодимося з В. Огаренко, що більшість сучасних навчальних закладів України не мають чіткої місії, визначених стратегічних цілей або професійно підготовлених стратегічних планів, які б пояснювали довгострокове бачення. Слід визнати, що існують досить великі труднощі ефективного втілення стратегічного плану в діяльність навчального закладу. Тому використання принципів стратегічного управління є ефективним шляхом вирішення проблеми управління вищим навчальним закладом [56, с. 100].

До принципів стратегічного управління, які реалізуються в навчальному закладі, можна віднести такі:

- єдиновладдя (влада має бути сконцентрована в руках керівника);

- оптимального поєднання централізації та децентралізації в управлінні (цей принцип дає змогу успішно розподілити повноваження під час прийняття рішення на кожному рівні ієрархії управління та стратегічного рішення (розроблення цілей, стратегії, політики на зовнішньому рівні управління організації));
- поєднання прав, обов'язків і відповідальності (використовується при визначенні повноти влади та відповідності посадових осіб);
- обґрунтування й усвідомлення вибору цілей і стратегій розвитку навчального закладу;
- залежності цілей окремого навчального закладу від місії освіти;
- гуманізації: будь-які дії мають бути спрямовані на розвиток особистості, забезпечення розвитку культури суспільства;
- орієнтація на якість освітніх послуг;
- єдності науковості та компетенції в управлінні, що передбачає застосування технологій педагогічного процесу, психології, фахових методик [56, с. 131].

Досвід стратегічного планування американських університетів представляє як теоретичний, так і практичний інтерес для управління якістю в українських ВНЗ. Для кращого розуміння специфічних особливостей стратегічного планування у вищій освіті США розглянемо основні елементи стратегічного плану Університету Центральної Флориди. З одного боку, він унікально розроблений для задоволення специфічних потреб конкретного ВНЗ, а з іншого – є успішною „моделлю”, елементи якої можуть бути запозичені іншими університетами.

У своїй місії Університет Центральної Флориди позиціонується як великий дослідницький університет, що відстоює можливості. Університет забезпечує якісну всебічну освіту, розвиток студентів, формування лідерських якостей, підтримує концепцію навчання протягом всього життя; проводить дослідницьку й творчу діяльність; надає послуги, які сприяють

інтелектуальному, культурному, екологічному та економічному розвитку району і робить внесок у глобальне суспільство [133, с. 11].

Бачення Університету Центральної Флориди демонструє його зважливу спробу стати першокласним дослідницьким університетом за допомогою інноваційного партнерства, міждисциплінарного підходу, а також прихильності досконалості, залученості та можливостей для всіх.

Цінності університету – цілісність, освіченість, партнерство, креативність і досконалість – являють собою провідні принципи, якими керуються студенти і персонал ВНЗ.

Цілі даного ВНЗ включають наступні: надання найкращої освіти у Флориді; досягнення міжнародного рівня за основними програмами підготовки та у дослідницькій діяльності; привертання міжнародної уваги до освітніх і дослідницьких програм; прагнення до більшої залученості та різноманіття; досягнення рівня лідируючого партнерського університету в Америці [261].

Стратегічний план Університету Центральної Флориди є ретельно продуманою, розробленою й динамічною моделлю, що може служити зразком для стратегічного планування інших ВНЗ.

У Додатку Н можна ознайомитися з моделлю стратегічного плану Вісконсінського університету в Медісоні, який завдяки своїй гнучкості може бути адаптований до академічного або адміністративного підрозділу.

Іншим елементом системи управління якістю вищої освіти, який ми виділили для аналізу, є процедура моніторингу. Ефективність забезпечення якості освіти залежить від того, наскільки вдало організовано систему постійного контролю за дотриманням встановлених показників.

Створення системи моніторингу якості освіти – надзвичайно важливий чинник формування філософії взаємної відповідальності педагогів, суспільства, студентів та роботодавців і т.д. Добре налагоджений моніторинг – це можливість зростання успішності навчального закладу, це спосіб підняти питання професіоналізму на новий рівень, коли є можливість не лише



критикувати недоліки, але й підкреслювати переваги, що в кінцевому результаті разом з відповідальністю принесе серйозні стратегічні інвестиції. „На жаль, – відзначає В. Андрущенко, – поки що система моніторингу в Україні відсутня, що не дає можливості справедливо оцінити рівень якості національної освіти [3, с. 9]”.

В той же час зарубіжні країни, в першу чергу західні, активно розвивають моніторинговий досвід, вибудовуючи складні національні моделі індикаторів якості освіти та беручи участь у міжнародних порівняльних вимірюваннях. Водночас західні ВНЗ використовують моніторинг для внутрішнього управління та саморегулювання.

Моніторинг (від латинського *monitor* – застережливий або англійського *monitoring* – контроль, спостереження) – це „метод дослідження об’єкта, що передбачає його відстеження і контролювання його діяльності (функціонування) з метою прогнозування останньої [85, с. 681]”.

Інакше кажучи, моніторинг – це постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідному положенню. Головна сфера практичного застосування моніторингу – інформаційне обслуговування управління в різних областях діяльності.

У вищій школі моніторинг розглядається як ефективний інструмент, що проливає світло на внутрішні інституціональні операції. Важливими питаннями, які заслуговують на увагу, є цілі та методологія моніторингу, його вплив на здійснення освітнього процесу.

Цілі моніторингу вищої освіти варіюються залежно від контексту і його логічного обґрунтування. Моніторинг може здійснюватися з метою підзвітності навчального закладу зацікавленим сторонам (уряду, студентам, роботодавцям, суспільству) або вдосконалення якості вищої освіти, приймаючи форму зворотної реакції для самого ВНЗ або більш широкого поширення найкращих практик [254, с. 226 – 227].

Моніторинг виконує важливу функцію повідомлення інформації про вищу освіту. На думку М. Пауера, він „сприяє відкритості індивідуальних та інституціональних дій, повідомляючи зацікавленим сторонам інформацію про природу та вплив цих дій [227, с. 18]”.

За умови кваліфікованого і точного збору й аналізу інформації, її справедливої інтерпретації моніторинг може служити засобом інформування та стимулювання змін, пропонуючи можливі напрямки діяльності. Серед інших цілей моніторингу також можна відзначити заохочення конкуренції і порівнянь, розподіл ресурсів.

Закордонні ВНЗ, у тому числі американські, прибігають до ряду методів контролю своєї діяльності, серед яких Дж. Тейлор виділяє наступні:

- самооцінювання, що вимагає міркування залучених у даний процес над досягненням поставлених цілей і здійснюється на рівні всього навчального закладу, кафедри або освітньої програми;

- показники ефективності, які вже неодноразово згадувалися раніше в нашому дослідженні, покликані вимірювати різницю між „входом” і „виходом” освітньої системи;

- система збалансованих показників, які вимірюють різні аспекти інституціональної діяльності;

- контроль над цілями, установленими за допомогою стратегічного планування, може реалізовуватися академічними та професійними керівниками;

- експертна оцінка, найстаріша форма моніторингу у вищій освіті, залишається найістотнішим методом контролю інституціональної діяльності, оскільки в академічному середовищі оцінка експертів більше впливова, ніж простий статистичний аналіз або показники ефективності [254, с. 239].

Найбільш широко використовуваними методами дослідження, як показав досвід провідних ВНЗ, є: анкетування (студентів, викладачів, керівників ВНЗ), тестування (готовності абітурієнтів до університетської освіти, ступеню освоєння студентами навчального курсу), експертне

опитування роботодавців дає хороший результат при вивченні якості випускників і можливих перспектив розвитку ринку праці та попиту на ті або інші спеціальності, які пропонує ВНЗ. Використовуються і такі методи як спостереження (включене і невключене), однак цей метод не завжди дозволяє виконати такі вимоги, як об'єктивність, валідність, порівнянність результатів.

Окрема група – методи дослідження документів (включаючи аналіз робочих програм та іншої навчальної і методичної документації), методи аналізу статистичної і демографічної інформації. У дослідженні можуть використовуватися як кількісні, так і якісні методи, хоча саме кількісним методам віддається певна перевага в силу можливостей порівнянності результатів [4, с. 100].

Предметом вимірювань і моніторингу в освіті може бути якість абітурієнтів, освітніх програм, персоналу, ресурсів, адміністративних систем, матеріальної бази, успішності та ін. Перевіряються і вимірюються характеристики процесів: їхня безперервність, дотримання графіка навчання, продуктивність (результативність), ефективність та ін.

Результати моніторингу можуть використовуватися для внутрішніх змін і удосконалення діяльності ВНЗ, отже вдосконалення якості освіти є ще однією процедурою управління якістю освіти.

У цей час ВНЗ прагнуть продемонструвати не тільки результати оцінювання навчальних досягнень студентів, але й приклади використання результатів оцінювання в поліпшенні якості підготовки студентів, сформувати культуру, засновану на фактах, тобто, використовувати дані, отримані під час оцінювання, для прийняття рішень. Американські організації з оцінювання і акредитації виявляють значний інтерес до використання університетами оцінної інформації. Одною з таких організацій є Національний інститут оцінювання результатів навчання (National Institute for Learning Outcomes Assessment) [217]. Він провів дослідження щодо використання результатів оцінювання в 9 двох- і чотирьохрічних ВНЗ. Результати дослідження показали

використання навчальними закладами оцінної інформації для вдосконалення на рівні інституту і програми.

На інституціональному рівні результати навчання студентів використовуються у визначенні пріоритетів університету й стратегічному плануванні, інформуванні відносно прийняття рішень, акредитаційних процесах, огляді інституціональних результатів, підвищенні залученості й успіху студентів, формуванні культури викладання і навчання, посиленні співробітництва викладачів і розгляді процесів оцінювання та інституціональних практик.

Використання даних з оцінювання на рівні поліпшення програм включає встановлення пріоритетів викладачів, забезпечення ресурсів для професійного росту, поліпшення допоміжних послуг для студентів, перегляд навчального плану, курсів, узгодження навчальних планів і підвищення результатів програми [217, с. 10].

Систематичний процес удосконалення якості вищої освіти неможливий без формування культури якості. Перш, ніж ми викладемо умови її побудови, розглянемо особливості організаційних культур, властивих американським університетам, зважаючи на те, що культура якості є частиною організаційної культури.

У. Бергквіст у своїй роботі „Чотири культури академії” [129] виявляє різні типи організаційної культури, властиві американським університетам, і зв'язує їхні особливості з проблемами управління, лідерства й змін в університетах. Він виокремлює чотири типи культур, що існують в американській вищій освіті: колегіальну й управлінську, які з'явилися разом з виникненням вищої освіти; культуру, орієнтовану на розвиток і на переговори, які з'явилися відносно недавно у відповідь на зміни, що відбуваються в сучасних ВНЗ.

Колегіальна культура знаходить вираження в дисциплінах, які представляють викладачі; цінує дослідницьку діяльність і наукові знання

викладачів; не бере під сумнів домінування раціональності у вищій школі; вбачає її головне завдання в генеруванні, інтерпретації й поширенні знань, формуванні цінностей і рис характеру молодих людей.

Управлінська культура виражається через організацію, впровадження й оцінювання діяльності, спрямованої на досягнення цілей; цінує фінансову відповідальність і ефективні адміністраторські навички; не бере під сумнів інституціональну здатність чітко визначати й вимірювати досягнення цілей; головне завдання ВНЗ – формувати специфічні знання і навички, які допоможуть студентам стати успішними і відповідальними громадянами.

Культура, орієнтована на розвиток, знаходить вираження в створенні програм і діяльності, що сприяють розвитку всіх членів колегіального суспільства; цінує відкритість і служіння іншим; не бере під сумнів внутрішнє прагнення всіх людей досягти особистісної зрілості допомагаючи іншим; припускає, що головна мета ВНЗ – стимулювання когнітивного, емоційного та поведінкового дозрівання всіх членів академічної спільноти.

Культура, орієнтована на переговори, передбачає встановлення справедливих процедур розподілу ресурсів і пільг у навчальному закладі; цінує конфронтацію та чесні переговори між членами академічної спільноти; не бере під сумнів роль влади і потребу у зовнішньому втручанні в колегіальному ВНЗ; розглядає ВНЗ як інститут, що пропагує сформовані небажані соціальні установки, або формування нових, більш вільних соціальних установок.

Хоча більшість коледжів і університетів схильні демонструвати одну із цих чотирьох культур, інші три завжди присутні та взаємодіють із переважною культурою.

За визначенням Асоціації європейських університетів, культура якості – це внутрішня організаційна культура з постійними механізмами вдосконалення на інституціональному (структурний і управлінський елементи удосконалення якості та координації персоналу) та індивідуальному (культурний і

психологічний елемент спільних цінностей, переконань, очікувань, прихильність до культури якості серед членів організації) рівнях [170, с. 12].

Досягнення ефективної культури якості – це складне завдання, що вимагає терпіння, прихильності та залученості всього персоналу. Прихильність на вищому рівні управління важлива для визначення пріоритетів діяльності ВНЗ, однак, саме прихильність на рівні реалізації програм і послуг має істотне значення. Як правило, викладачі беруть на себе відповідальність і спільно працюють над здійсненням, документуванням і підготовкою звіту про постійне вдосконалення [182].

Як відзначає Дж. Гордон, для створення культури якості необхідно культивувати атмосферу особистої відповідальності в рамках чітко викладених інституціональних стратегій і політики, які розділяються всім колективом і формують цілісну систему [183, с. 12].

У проєкті Асоціації європейських університетів стверджується, що культура якості вимагає високого рівня інституціональної автономії, що дає ВНЗ можливість здійснювати довгострокове стратегічне планування моніторингу якості конструктивним способом. Культура якості менш бюрократична і, відповідно, більше зацікавлена в постійному вдосконаленні, ніж контрольних аспектах моніторингу якості.

Другою характеристикою внутрішньої культури якості є прозорість, що має безпосередній зв'язок із суспільним фінансуванням університетів. Вона визначає культуру діяльності на інституціональному і програмному рівнях [187, с. 446].

Важливим аспектом побудови культури якості університету є проблема інновацій і змін. Впровадження змін ускладнюється специфічними особливостями університетів, а саме: консервативним характером університетів; слабким зв'язком структурних підрозділів з адміністративними підрозділами і між собою і, як наслідок, скороченням каналів

внутрішньорганізаційної комунікації; обмеженою владою вищого керівництва та високим рівнем автономії викладачів [268, с. 28].

М. Фален, відомий дослідник змін в освіті, відзначає, що значні зміни в освіті включають „зміну переконань, стилів навчання і матеріалів, що можливо тільки за умови особистісного розвитку в соціальному контексті [179, с. 124]”. Він підкреслює необхідність залучення викладачів у діалог відносно характеру змін, що допоможе змінити їхній спосіб мислення і дій, оскільки велика ймовірність опору змінам з їхнього боку.

Д. Хопкінс також визнає роль спільнот у підтримці інновацій і змін в освіті, які поєднують людей з подібними інтересами.

З огляду на автономію викладачів і, як наслідок, складність досягнення консенсусу у вищій освіті, Д. Хопкінс висуває ряд принципів, на яких повинні ґрунтуватися програми вдосконалення у вищій освіті. На його думку, подібні програми повинні орієнтуватися на досягнення, ґрунтуватися на теорії і дослідженнях, визначатися контекстом, сприяти підвищенню компетенцій, орієнтуватися на впровадження, носити стратегічний і системний характер, підтримуватися зовнішніми зацікавленими особами. Проте, Д. Хопкінс визнає, що ініціативи, націлені на зміни, не обов'язково мають базуватися на цих принципах. Зважаючи на особливості інституційного контексту, культури і природи, ВНЗ може вибирати і адаптувати відповідні підходи і стратегії [191].

Узагальнюючи результати вивчення процедур внутрішнього управління якістю вищої освіти в США, зробимо наступні висновки.

Важливе місце в управлінні американським ВНЗ займає процедура самооцінювання університету, яка визначає сильні та слабкі сторони його діяльності і здійснюється на основі моделі організаційного оцінювання. Найуживанішою з таких моделей серед американських ВНЗ можна назвати Модель досконалості у вищій освіті, яка визначає стандарти організаційної ефективності та є основою активного залучення всього персоналу, у тому числі викладацького, в оцінювання, планування та удосконалення діяльності

навчального закладу. Ця процедура відіграє особливу роль в американській вищій освіті, оскільки вона контролюється переважно самими навчальними закладами.

В арсеналі університетів США є безліч інструментів оцінювання як навчальних досягнень студентів (стандартизовані тести, підсумкові проекти, електронні портфоліо), так і їх задоволеності освітніми послугами, що дозволяє отримати зворотний зв'язок від студентів.

Іншими компонентами системи управління якістю ВНЗ є процедури стратегічного планування та моніторингу.

Стратегічне планування діяльності вважається традицією і нормою університетів США і розглядається ними як процес, заснований на аналізі соціальної місії університету, зовнішніх і внутрішніх умов діяльності для досягнення визначених цілей.

Західні ВНЗ активно розвивають моніторинговий досвід і використовують його для внутрішнього управління та саморегулювання або для участі у міжнародних порівняльних вимірюваннях, вибудовуючи складні національні моделі індикаторів якості освіти. Моніторинг здійснюється з метою підзвітності навчального закладу зацікавленим сторонам або вдосконалення якості вищої освіти.

Одну із провідних позицій в американській вищій школі займає процедура вдосконалення якості освіти. Найпоширенішими серед стратегій вдосконалення якості освіти є оцінювання навчальних досягнень студентів, інституціональне вдосконалення, вдосконалення процесів та акредитація.

На думку багатьох зарубіжних дослідників [182; 187; 268], систематичний процес удосконалення якості вищої освіти неможливий без формування культури якості, для створення якої необхідно культивувати атмосферу особистої відповідальності в рамках чітко викладених інституціональних стратегій і політики, які розділяються всім колективом і формують цілісну систему.



## **2.4 Можливості використання американського досвіду в управлінні якістю вищої освіти в Україні**

Освітні системи в кожній країні мають свої особливості, що обумовлено історією нації, її суспільно-культурним середовищем, виробничо-технологічною базою, рівнем демократизації. Однак, з іншого боку, відбувається інтенсивний процес поглиблення зв'язків між націями і державами завдяки процесам глобалізації, інтернаціоналізації економік, збільшення міграційних потоків населення.

Особливий інтерес представляє аналіз міжнародних тенденцій в управлінні якістю освіти. Вивчення досягнень зарубіжних країн в управлінні якістю освіти дозволяє проаналізувати ситуацію в нашій країні в міжнародному контексті і вибрати найбільш обґрунтовані напрямки розвитку системи управління якістю з урахуванням як позитивних, так і негативних моментів.

Серед найсуттєвіших тенденцій, що представляють інтерес для вітчизняної системи освіти, можна назвати наступні.

1. Створення в більшості країн повністю або частково незалежних від освітніх установ та органів управління ними організацій – акредитаційних агентств, що спеціалізуються на оцінці якості освіти та виробленні рекомендацій щодо її вдосконалення.

2. Централізація в більшості розвинених країн, можливо, за винятком США і ФРН, державних систем контролю якості освіти та активне використання результатів контролю для поліпшення роботи навчальних закладів та підвищення рівня освітніх послуг.

3. Все більш широке використання для підвищення об'єктивності оцінки діяльності навчальних закладів та якості освіти поєднання самообстеження, що проводиться самими освітніми установами, з зовнішньою незалежною експертизою.

4. Перехід від оцінки якості освіти за результатами до аналізу тенденцій розвитку навчальних закладів та визначенню довгострокових програм вдосконалення їх діяльності.

5. Підвищення рівня і розширення масштабів наукових досліджень у галузі педагогічних вимірювань і інтенсивне використання їх результатів на практиці.

6. Посилення взаємозв'язку контролю якості освіти з діяльністю інститутів громадянського суспільства, діловими колами та ринком праці [96].

Очевидно, що в Україні спостерігаються аналогічні процеси, хоча вони розгортаються з деяким відставанням і менш цілеспрямовано.

На міжнародному рівні підвищений інтерес до проблеми забезпечення якості освіти відображено в положеннях Болонської декларації про створення європейськими країнами систем незалежної оцінки якості освіти. Для цього національні системи освіти повинні вирішити ряд загальних проблем: розподілити відповідальність щодо забезпечення якості освіти між державою та освітніми установами; розробити національні системи оцінки якості освіти, включаючи внутрішньовузівські системи управління якістю, із залученням студентів і публікацією результатів у пресі; забезпечити розробку системи зіставних оціночних процедур, акредитацію програм і освітніх установ [7].

Серед чинників, які загострюють сьогодні в Україні проблему якості вищої освіти, можна виділити наступні:

- „демографічна криза” України, яка спонукає ВНЗ вишукувати нові конкурентні переваги;
- нестабільний попит на випускників ВНЗ;
- скасування державного розподілу випускників ВНЗ;
- відсутність можливості придбання практичних навичок та вмій під час навчання у ВНЗ на провідних підприємствах України через скасування закріпленості баз практики за ВНЗ;

– скорочення державного фінансування освітньої та наукової діяльності [87].

Отже необхідність мінімізувати вплив цих чинників на якість вищої освіти, а також приєднання у 2005 р. України до Болонського процесу актуалізували необхідність створення національної системи забезпечення якості вищої освіти, яка відповідає європейським стандартам.

Серед нормативних документів, спрямованих на забезпечення якості освіти, варто виокремити Постанову Кабінету Міністрів України № 1312 від 31.12.2005 р. „Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” [70], наказ Міністерства освіти і науки України № 612 від 13.07.2007 р. „Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” [66], Указ Президента України „Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” (№ 244/2008 від 20 березня 2008 р.) [65], Указ Президента України № 926/2010 від 30 вересня 2010 „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” [69], Постанова Кабінету Міністрів України № 1283 від 14.12.2011 „Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти” [68], Наказ Міністерства освіти і науки України № 1475 від 20.12.2011 „Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів” [67].

Якість вищої освіти визначається Законом України „Про вищу освіту” як 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. Згідно з цим законом, якість освітньої діяльності – це сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або суспільства [23].

Серед важливих кроків у реформуванні української вищої школи та її адаптації до умов Болонського процесу можна зазначити:

- Надання самостійності вищим навчальним закладам у розробленні навчальних планів.
- Офіційне запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (жовтень 2009 року).
- Запровадження Національної рамки кваліфікацій з вищої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 „Про затвердження Національної рамки кваліфікацій”), в якій закріплено вимоги до українських випускників з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців.
- Запровадження Додатку до диплома, що значно спрощує процедуру визнання кваліфікацій в європейському регіоні. Але, на жаль, видача додатку не набула масового характеру.
- Стимулювання розвитку системи „освіта протягом життя”.
- Запровадження зовнішнього незалежного тестування навчальних досягнень випускників загальних середніх шкіл [16].

Заслужують на увагу зовнішні та внутрішні механізми управління якістю вищої освіти в Україні. Інструментом державного регулювання якості освіти є система ліцензування й акредитації, але комплексної системи забезпечення якості вищої освіти в Україні не створено. Законодавством встановлено єдині вимоги до ліцензування освітніх послуг всіх навчальних закладів. Постійно діючим органом, що забезпечує дотримання вимог до ліцензування, атестації та акредитації вищих, професійно-технічних навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, є Державна акредитаційна комісія [22, с. 24].

У країнах Європи, також як і в Україні, акредитація проходить за американською моделлю, найважливішою умовою якої є зовнішня експертиза громадськими асоціаціями. Вона здійснюється за наступною схемою:

1. Всебічне вивчення і оцінка інституційних цілей і діяльності (самообстеження).

2. Візит експертної комісії, яка здійснює критику та пропозиції щодо покращення.

3. Подальша оцінка і рішення, яке приймається центральним комітетом.

Останнім часом в акредитаційному процесі намічається тенденція переходу з кількісних показників якості на якісні, використання отриманих даних для подальшого вдосконалення процесу і результатів навчання.

Незважаючи на схожість механізму акредитації в обох країнах, специфіка акредитації в США полягає у її добровільному характері, а також незалежності акредитаційних органів від уряду, що відповідає принципам автономії американських навчальних закладів. При цьому підкреслюється ефективність внутрішньої системи забезпечення та постійного підвищення академічної якості, на відміну від української системи вищої освіти, яка характеризується домінуванням зовнішнього забезпечення якості.

Надважливим кроком у забезпеченні якості освіти є якнайшвидше повсюдне запровадження державних стандартів у вищій освіті України. Державні стандарти вищої освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання вищої освіти [7].

Як зазначає В. Казаков, ядро стандарту професійної освіти складає кваліфікація, яка визначається співвідношенням наступних параметрів: обсягу та діапазону знань і вмінь, якості знань та вмінь, здатності раціонально планувати та організовувати свою роботу, вміння застосовувати знання в нетиповій ситуації [31].

Систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти (перелік кваліфікацій, напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців), галузеві стандарти вищої освіти (освітньо-

кваліфікаційні характеристики випускників та освітньо-професійні програми підготовки) та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів (варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників та освітньо-професійних програм підготовки) [72]. Відповідність освітніх послуг державним стандартам і вимогам визначається шляхом ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

З метою удосконалення національної системи стандартизації, підвищення ефективності діяльності навчальних закладів у сфері надання якісних освітніх послуг у 2008 році наказом Держспоживстандарту України було створено Технічний комітет стандартизації „Якість освітніх послуг” (ТК 163). Об’єктами стандартизації Технічного комітету виступають керування та забезпечення якості освітніх послуг, сертифікація систем якості освітніх послуг, критерії оцінки якості освітніх послуг, формування системи управління якістю у вищих навчальних закладах.

Як зазначає Є. Міщенко, орієнтація ВНЗ тільки на державні освітні стандарти як гарантії забезпечення якості має два недоліки:

- помилкове уявлення про те, що якість можна досягти шляхом інспекції;
- зневага потребами освітнього ринку, що постійно змінюється, від яких стандарти значно відстають [53, с. 40].

Ми повністю погоджуємося з думкою С. Шевченко, який вважає, щоб запобігти відриву освітніх стандартів від вимог ринку праці, що постійно змінюються, вони мають формуватися як продукт спільних домовленостей всіх учасників освітнього процесу, замовників та споживачів послуг, роботодавців, широких верств громадськості з використанням підходів до вироблення міжнародних стандартів ІСО [111, с. 797].

При визначенні стандартів держава має уникати їх надмірної деталізації, що веде до обмеження свободи дій ВНЗ у визначенні власних навчальних

планів, або до ігнорування ними цих стандартів. Отже держава повинна послабити контроль над освітніми стандартами та надати вищим навчальним закладам більше прав в розробці доцільних до певної спеціалізації навчальних планів [35].

Ефективність впровадження стандартів залежить від того, наскільки вдало організовано систему постійного моніторингу. З одного боку, він дає змогу одержати матеріал для оцінювання системи освіти порівняно з іншими країнами. З іншого, за результатами моніторингу органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її складових, визначають проблеми та тенденції розвитку освіти [22].

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, забезпечує його прозорість, сприяє розвитку громадського контролю. Головним завданням моніторингу є відстеження поточних результатів навчання та змін в поведінковій, мотиваційній та когнітивній складовій діяльності учнів. Але, як стверджує В. Вікторов, на рівні держави ще не склалась система оцінювання якості освіти, яка була б адекватною стратегічним завданням трансформації суспільства [11, с. 117].

Невід'ємною складовою моніторингового процесу є розробка відповідних освітніх індикаторів з метою відстеження процесу функціонування освітньої системи. Традиційними індикаторами якості вищої освіти в Україні є чисельність студентів у абсолютному вимірі, їх кількість на 10 тисяч населення, кількість тих, що навчаються за рахунок бюджету і на контрактній основі, чисельність студентів, що поступили до ВНЗ та закінчили його, наявність та чисельність кваліфікованого професорсько-викладацького складу. Але один із головних показників якості освіти – працевлаштування та успішна кар'єра випускників – відсутній у сучасних українських моніторингових системах.

Україна знаходиться на етапі адаптації національної системи забезпечення якості до стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в

Європейському просторі вищої освіти. Зокрема, розпочалося формування системи моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка при оцінюванні інституційної діяльності орієнтується на міжнародні показники.

Ранжування ВНЗ здійснюється на підставі оцінювання різних видів їх діяльності. З 2006 р. майже всі технічні університети України беруть участь у проекті рейтингу університетів „Топ-200 Україна”, який проводиться спільно з ЮНЕСКО та міжнародною експертною групою IREG. Хоча, як визнають представники технічних університетів, рейтинг „Топ-200 Україна” не враховує значної кількості показників науково-дослідної діяльності університету.

Внутрішнє забезпечення якості освіти в Україні реалізується через систему управління якістю освіти вищого навчального закладу. Оцінювання якості освіти здійснюється через системи ректорських контрольних робіт і державних екзаменаційних комісій, створення організаційних структур із внутрішнього забезпечення якості ВНЗ та шляхом зовнішнього експертного оцінювання діяльності ВНЗ [54, с. 204].

Варто відзначити, що стимулювання з боку держави впровадження системи управління якістю у вищих навчальних закладах простежується у новій постанові Кабінету Міністрів про акредитацію вищих навчальних закладів, прийнятій у 2009 році. У цьому документі зазначено, що термін дії сертифікату про акредитацію для ВНЗ національного статусу, які мають чинний сертифікат відповідності вимогам ISO 9001 на систему управління якістю, може бути збільшений з 7 до 9 років [61].

До основних складових системи управління якістю підготовки кадрів у вищих навчальних закладах МОН України відносить:

- 1) кадрове забезпечення навчального процесу;
- 2) вироблення вимог до контингенту тих, хто навчається;
- 3) визначення характеристик та умов системи атестації тих, хто навчається;



- 4) розробку показників навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- 5) визначення рівня і характеристик навчально-лабораторної бази;
- 6) розробку видів і характеристик використовуваних технологій навчання (включаючи самостійну та індивідуальну роботу студентів);
- 7) визначення інформаційно-бібліотечного забезпечення навчального процесу;
- 8) розробку інших спеціальних умов, обумовлених під час вступу [10].

Але на сьогодні більшість українських ВНЗ користуються традиційною схемою внутрішньої перевірки якості освіти, яка зазвичай включає такі елементи, як:

- наявність затверджених у встановленому порядку навчальних планів, графіків навчального процесу, робочих програм з дисциплін;
- відповідність змісту навчальних планів і робочих програм критеріям та стандартам якості ВНЗ;
- відповідність розкладу занять логіці викладання з кожної дисципліни;
- відповідність елементів навчального процесу (лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо) затвердженим планам та програмам;
- комплексність і достатність методичного забезпечення з дисциплін (методичні вказівки, конспекти лекцій, настанови виконання лабораторних робіт тощо);
- достатність, регулярність і рівень організації поточного контролю (контроль якості знань студентів, їх задоволеність якістю навчального процесу);
- оперативність прийняття та реалізації коригуючих заходів [80, с. 108].

У сучасних вищих навчальних закладах України використовуються три основні моделі управління якістю освіти: оціночний метод управління якістю діяльності ВНЗ (SWOT-аналіз), модель, заснована на принципах Загального

управління якістю (TQM), модель, заснована на вимогах міжнародних стандартів якості серії ISO 9000:2000.

В Україні документ, що полегшує застосування стандартів ISO 9001:2000 у сфері освіти, було гармонізовано та затверджено ДСТУ-П ІВА 2:2007 „Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти”.

За даними Української державної системи сертифікації продукції (УкрСЕПРО) в освітянській галузі України на початок 2011 р. сертифіковані менш двох десятків систем управління якістю. Натомість у світі у сфері освіти сертифіковані понад 25 тисяч таких систем.

Серед вітчизняних ВНЗ, які пройшли сертифікацію на відповідність системи управління якістю вимогам стандарту ІСО, можна перелічити наступні: Приазовський державний технічний університет, Полтавський університет економіки і торгівлі, Чернігівський державний технологічний університет, Дніпропетровська державна фінансова академія, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Національний авіаційний університет, університет економіки і права „КРОК”, Донецький державний інститут кольорових металів, Європейський університет та інші. Нині багато провідних університетів України створюють структурні підрозділи з контролю якості освіти та докладають всіх зусиль, щоб впровадити сертифіковану систему управління якістю.

Але, на жаль, безперечним є той факт, що питання впровадження системи управління якістю у вищих навчальних закладах України знаходиться ще на недостатньому рівні, керівництву ВНЗ бракує відповідного досвіду застосування „процесного” підходу.

Управлінська діяльність більшості ВНЗ зводиться до функцій контролю, недостатня увага приділяється процесам планування та вдосконалення якості освіти за рахунок постійних вимірювань, спрямованих на задоволення потреб та вимог замовників. Контроль якості освіти на рівні вищого навчального закладу охоплює контроль якості навчального процесу (оцінювання якості

педагогічної діяльності, науково-педагогічних кадрів, освітніх програм) та контроль якості підготовки фахівців (оцінювання навчальних досягнень студентів) [33, с. 176].

Українською дослідницею А. Харківською виявлено проблемні зони сучасного управління ВНЗ, а саме: неадаптованість структур управління ВНЗ до умов, що змінюються; домінування завдань оперативного управління; орієнтація на досягнення цілей і завдань короткострокового періоду; відсутність системи прийняття управлінських рішень на випередження, уповільнена реакція на зміни в зовнішньому середовищі та несформованість гнучких систем управління навчальним закладом; нечіткість управлінських процедур; неякісне дотримання низки управлінських функцій, таких як: контроль, довгострокове планування тощо; зосередженість на вирішенні переважно внутрішніх завдань, відсутність науково обґрунтованих програм розвитку ВНЗ, необхідність підвищення ефективності діяльності ВНЗ та відсутність регулярного зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг [103].

Наявні механізми і засоби забезпечення якості вищої освіти свідчать про відсутність системності і значні прогалини в управлінні якістю вищої освіти в Україні.

З метою визначення потенційних можливостей використання американського досвіду в управлінні якістю підготовки спеціалістів у вітчизняній системі вищої освіти розглянемо головні розбіжності в управлінні вищою освітою та її якістю в Україні та США:

– В американській децентралізованій системі вищої освіти основні освітні реформи здійснюються „знизу”, тобто з ініціативи самого ВНЗ, в той час як в Україні в умовах централізованого управління вищою школою реформи проводяться з ініціативи „зверху”, під керівництвом Міністерства освіти і науки України.

– Американські університети наділені більшою автономією і відповідно на перший план виходить принцип саморегуляції і система внутрішнього управління якістю освіти, в Україні ж домінує зовнішнє управління якістю освіти, а автономію університетів можна вважати лише номінальною.

– Основними способами оцінки в рамках американської системи є оцінка ВНЗ професійними експертами, оцінка через спеціалізовану акредитацію і самооцінка, а в рамках України – це оцінювання та акредитація з боку державного органу, Державної акредитаційної комісії України.

– Стратегічний менеджмент університетів має різний характер з огляду відмінності функцій і процедури обрання ректорів ВНЗ: в Україні ректор університету є професором, який обирається трудовим колективом і не завжди володіє методами ефективного управління, в США ректор – постійний адміністратор, який призначається радою піклувальників, і прирівнюється до головного виконавчого директора корпоративної організації. Як наслідок, середній рівень інституційного управління слабкий в вітчизняній системі вищої освіти, влада і авторитет належать Міністерству освіти і науки та професорському складу. На противагу, середній рівень інституційного управління сильніший в американській вищій школі в порівнянні з рівнем федерального уряду і професорсько-викладацького складу [235, с. 358].

– Слабка орієнтація українських ВНЗ на ринок праці порівняно з американськими, які встановлюють тісні контакти з роботодавцями та іншими представниками громадськості, що підвищує можливість успішного працевлаштування випускників.

На жаль, в Україні не відчувається взаємозв'язку ринку праці та ринку освітніх послуг, перш за все, через несформованість ринку праці, невизначеність довгострокових перспектив розвитку економіки. Цей факт свідчить про необхідність ретельного моніторингу ринку праці.

Як засвідчує український науковець М. Степко, однією з головних причин неоперативного реагування вищої освіти на потреби ринку праці, суспільства і держави є дефіцит викладацьких кадрів, що готові працювати на рівні сучасного змісту, високої динаміки змін знань, технологій, пріоритетів ринку праці [90, с. 124].

– Активна співпраця університетів США з бізнесом диктується джерелами фінансування, які не закладені в бюджет країни і полягають у різного роду дотаціях. Як відомо, ВНЗ України фінансуються державою, хоча намічається тенденція скорочення бюджетних надходжень.

– Орієнтація американської системи управління якістю освіти на поліпшення діяльності ВНЗ, української – на підзвітність ВНЗ державі.

– Університети США мають набагато більший досвід впровадження внутрішньовузівських систем управління якістю освіти у порівнянні з українськими ВНЗ, які тільки починають опановувати цю практику.

– В Україні за умови централізації та уніфікації вищої освіти відбувається процес становлення та запровадження державних стандартів освіти, у той час як в американській децентралізованій системі вищої освіти вони відсутні. Якість освіти у західних ВНЗ контролюється за допомогою показників ефективності, які розробляються адміністрацією штатів, органами з акредитації або самими університетами. Велике різноманіття американських вищих навчальних закладів унеможливорює створення єдиних освітніх стандартів.

– В Україні зберігається надто обмежений комунікаційний простір у сфері вищої освіти, залишається неформованою належна відкритість та підзвітність вищих навчальних закладів перед тими групами населення, які найбільше зацікавлені в якості навчально-виховного процесу, – роботодавцями, батьками студентів та ін. У західній системі вищої освіти відкритість, повна доступність усіх важливих даних про діяльність навчальних закладів є невід’ємним елементом культури їх оцінювання.

Зіставлення основних принципів, процедур, показників управління якістю вищої освіти у США та Україні дозволяє визначити потенційні можливості використання американського досвіду у вітчизняній практиці.

1. Зміцнення партнерства університетів з соціальною інфраструктурою. Оскільки останнім часом особливе значення надається питанням соціального партнерства, активному залученню роботодавців до оцінки підготовленості випускників, у відділ менеджменту якості ВНЗ можуть входити представники громадськості, сфери праці регіональних і муніципальних органів управління. У цьому випадку можна досягти гармонізації процесів зовнішнього та внутрішнього аудиту якості освітнього процесу.

Важливе значення набуває посилення зв'язків освітніх установ з підприємствами у нас в країні і за кордоном, розширення співпраці вищих навчальних закладів України з міжнародними організаціями в різних областях, зокрема і з професійними об'єднаннями роботодавців, з професійними асоціаціями в галузі менеджменту якості.

Метою соціального партнерства є спільні дії всіх партнерів у напрямку вирішення освітніх завдань. Воно проявляється у захисті інтересів громадян у державних органах влади, пошуках альтернативних шляхів фінансування освіти, інвестуванні освіти соціальними партнерами, науково-методичному забезпеченні освіти, спільному формулюванні освітніх стандартів.

2. Поступова відмова від ідеї „регульованого суспільства”, надання більшої ступеня автономії ВНЗ і, відповідно, підвищення їх відповідальності за забезпечення якості освіти.

На даному етапі українського державотворення головним напрямком реформування публічної влади в Україні має бути її децентралізація. Після здобуття Україною незалежності були спроби реформування місцевого самоврядування, формування його оптимальної моделі. Підписавши у 1997 р. Європейську хартію про місцеве самоврядування, Україна офіційно визнала

децентралізацію та участь громадян в управлінні невід'ємними елементами європейського нормативного розуміння демократичного управління [44].

Ідею децентралізації управління вищою освітою підтримують багато вітчизняних дослідників (І. Харченко, Ю. Мірошніченко, С. Шевченко, В. Андрущенко та ін.). Аналогічну ідею висловлює Ю. Мірошніченко, що державі необхідно відійти від прямого централізованого регулювання діяльності вищих навчальних закладів, ухваливши такий закон, який лише встановлював би принципи здійснення освітньої діяльності з метою забезпечення єдності українського освітнього простору та дотримання ВНЗ прав учасників навчально-виховного процесу. Вищим навчальним закладам повинна бути надана свобода вибору стратегії і тактики своєї діяльності, управління повинне здійснюватися на принципах незалежності та самоврядування [51].

3. Впровадження практики державно-громадського управління у галузі вищої освіти, яке передбачає передачу частини повноважень профільного міністерства громадським самоврядним організаціям. Наприклад, формування Державної акредитаційної комісії з представників держави, ВНЗ та роботодавців.

Але, як зауважує К. Корсак, для створення повноцінної громадсько-державної моделі акредитації ВНЗ в Україні, необхідно здійснити ряд заходів, зокрема:

- сформувати великі об'єднання вищих навчальних закладів, зацікавлених у акредитації, а також потужних і впливових асоціацій професіоналів;
- сформувати групи експертів найвищого рівня, які мають чималий досвід і дотримуються правил культури оцінювання, із залученням відомих зарубіжних фахівців;
- прийняти угоду про поділ відповідальності між державними агентствами і громадськими (професійними) комісіями з акредитації;

- зробити проведення акредитації добровільною;
- затвердити автономію ВНЗ в правовому полі України;
- забезпечити поглиблений самоаналіз і самооцінку вищих навчальних закладів щодо своїх можливостей та доступність цієї інформації для всіх зацікавлених осіб;
- оцінки якості підготовки фахівців визначеного профілю і всього закладу мають виконувати різні за складом і завданнями експертні комісії [37].

4. Зменшення державного впливу на вищу освіту і перехід від державного контролю до самоуправління ВНЗ порушує питання професійної підготовки менеджерів освіти. У вищій освіті має здійснюватися на системній основі селекція, підготовка і головне збереження високопрофесійних менеджерів вищої школи, іншими словами поглиблення професіоналізації кадрів управління у галузі освіти. З переходом до ринкових відносин та посиленням конкуренції серед постачальників освітніх послуг актуалізується впровадження нових, більш ефективних методів прийняття управлінських рішень, сучасних технічних засобів обробки та збереження інформації, що потребує підвищення професіоналізму управлінських кадрів [43, с. 101].

На сьогодні в Україні фактично відсутні систематичні заходи з підготовки керівників ВНЗ (ректорів, проректорів, деканів, завідувачів кафедр) у галузі управлінської діяльності. Але за останні роки намітилися певні зрушення в цьому напрямку, наприклад, значно підвищився інтерес науковців до використання інноваційних методів управлінської діяльності, у багатьох університетах відкриті спеціальності магістерської програми „Менеджмент освіти”, „Управління навчальними закладами”, проводяться курси підвищення кваліфікації у галузі освітнього менеджменту для керівників навчальних закладів.

5. Диверсифікація фінансування, або позабюджетні джерела фінансування освітньої сфери. Як показує досвід багатьох країн світу, таке фінансування дозволяє ВНЗ підняти науково-дослідну роботу на високий



рівень, оновити інституційну матеріальну базу, впроваджувати інноваційні технології в освіту. Запорукою успіху американських університетів є інвестиції бізнес-структур у науково-дослідну діяльність [59].

6. Об'єднання зусиль зовнішнього незалежного оцінювання і внутрішньої системи управління якістю ВНЗ, характерне для системи вищої освіти в США, може стати по-справжньому дієвим механізмом підвищення якості вищої освіти.

Важливість і користь взаємозв'язку самооцінки ВНЗ і оцінювання його діяльності зовнішніми експертами підкреслює М. Фразер. Він вважає, що „у такому розумінні якість розглядається як процес безупинного прагнення до вдосконалення, істотними частинами якого є внутрішня та зовнішня оцінка [101]”.

Для здійснення зовнішньої оцінки ВНЗ доцільно заснувати незалежні національні інстанції, яким держава частково делегувала б функції моніторингу, контролю, і підвищення якості діяльності університетів, і визначити порівняльні норми якості, що користуються міжнародним визнанням. Створення незалежних національних агентств дозволить послабити вплив академічних стандартів, укріпити громадський контроль результатів діяльності ВНЗ, гарантувати випуск фахівців, які відповідають потребам сучасного ринку праці, завдяки залученню роботодавців та інших представників громадськості.

Головними функціями системи управління якістю освітніх послуг ВНЗ є гарантування виконання вимог суб'єктів освітнього процесу і проголошених заяв щодо досягнень, вдосконалення якості освіти та формування культури якості.

З підвищенням зрілості системи управління якістю ВНЗ потреба у зовнішньому моніторингу якості ослаблюється і зовнішнє забезпечення якості набуває консультативного характеру. Розвиток взаємодії між зовнішніми експертами і ВНЗ сприяє вдосконаленню якості освіти через обмін інформацією

про дослідження, даними про найкращі практики, але це потребує високого рівня професіоналізму незалежних експертів.

7. Впровадження внутрішньовузівських моделей управління якістю, орієнтованих на постійне вдосконалення якості освіти, таких як американська Модель досконалості у вищій освіті.

Вартими уваги українських науковців є наступні особливості Моделі досконалості: 1) можливість її використання для покращення діяльності всього університету, або окремого структурного підрозділу, програми; 2) інтегрований підхід до оцінювання, планування та покращення діяльності ВНЗ; 3) забезпечення показників оцінювання якості, які допомагають визначити сильні та слабкі сторони організації, найважливішими серед яких є результати діяльності ВНЗ, орієнтація керівництва на споживачів освітніх послуг та стратегічне планування, прийняття рішень на основі фактів; 4) залучення викладацького та допоміжного персоналу в оцінювання та планування інституційної діяльності та підвищення взаємодії окремих структурних підрозділів університету; 5) використання бенчмаркінгу, або запозичення найкращого досвіду інших секторів або навчальних закладів; 6) розповсюдження філософії постійного вдосконалення діяльності ВНЗ; 7) визначення відповідальних за реалізацію ініціатив з вдосконалення якості.

Запропонована модель системи управління якістю освіти у ВНЗ у разі її досконало продуманої адаптації до умов діяльності вітчизняних закладів освіти сприятиме вдосконаленню комунікації серед структурних підрозділів університетів і всіх процесів їхньої діяльності.

8. За відсутності базових показників якості освіти в сучасних українських системах оцінювання, вважаємо за доцільне використання наступних показників якості освіти при оцінюванні діяльності ВНЗ:

- політика забезпечення якості освіти ВНЗ (місія та цілі ВНЗ);
- якість освітніх програм;
- професійний рівень викладацького складу;

- навчальні досягнення студентів;
- інституціональні ресурси (людські, фінансові, технічні, освітні і матеріальні ресурси);
- керівництво та управління (чітке визначення ролі та обов'язків персоналу в розробці політики ВНЗ і прийнятті рішень);
- цілісність або дотримання етичних стандартів і встановленої політики;
- публічність або відкритість інформації.

На нашу думку, при визначенні результатів навчальної діяльності студентів важливо оцінювати не тільки успішність студентів, але і рівень їхньої задоволеності отриманими освітніми послугами, відсоток випускників, працевлаштованих за фахом по закінченні ВНЗ.

Варто також усвідомити, що професійний рівень викладачів не обмежується їхнім науковим ступенем та кількістю наукових публікацій, на що найчастіше звертається увага. Адже професійна компетентність викладача визначається саме його педагогічною спроможністю, результативністю та інноваційністю використовуваних методів і технологій навчання і, звичайно, прагненням до підвищення якості своєї діяльності.

9. Внутрішня система управління якістю вітчизняних ВНЗ має будуватися з урахуванням наступних принципів, які положено в основу Моделі досконалості у вищій освіті:

- чітке розуміння місії і бачення університету, що розділяється всіма учасниками освітнього процесу;
- ефективне керівництво і процеси управління;
- стратегічне планування;
- якісні, ретельно розроблені програми та послуги;
- інформація про потреби та очікування основних споживачів є орієнтиром для прийняття рішень і розподілу ресурсів;

- кваліфікованій і відданий своїй справі викладацький і допоміжний персонал;
- систематична перевірка і оцінка результатів для визначення успішності ВНЗ;
- порівняння з аналогічними та лідируючими навчальними закладами;
- постійне вдосконалення програм та послуг.

Побудування системи управління якості з урахуванням цих принципів дозволить вдосконалити підготовку спеціалістів у ВНЗ, підвищити імідж вищого навчального закладу, реорганізувати структуру ВНЗ на основі принципів моделі досконалості та оптимального управління, можливість гнучко змінювати навчальні плани та навчальні програми, своєчасно і систематично виявляти недоліки в галузі забезпечення якості і знаходити способи їхнього усунення.

10. Якість підготовки має оцінюватися не як набір знань, вмінь та навичок з окремих предметів, а як набір інтегрованих та спеціалізованих компетентностей. Як вже раніше зазначалося, американські науковці у компетентністній трактовці якості освіти підкреслюють чітку орієнтацію результатів освіти на здатність до їх використання на практиці після закінчення навчального закладу, що є, на нашу думку, найсуттєвішою вимогою ринку праці.

Проблемою вітчизняних ВНЗ є орієнтація на передачу знань, а не розвиток навичок, або формування вузькоспеціалізованих навичок студентів, а також орієнтація тих, хто навчається, на досягнення поверхневої цілі – успішне складання іспиту або заліку, що шкодить якості засвоєння знань.

Сучасний ринок праці вимагає від випускників вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві. Як правильно зауважує В. Андрущенко, „важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до

нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж життя [3, с. 8]”.

Компетентнісний характер трактування якості вищої освіти вимагає кардинальної зміни цілей педагогічної діяльності, тобто, це не трансляція наукової інформації, а створення розвиваючого освітнього середовища, що сприяє становленню випускників як компетентних професіоналів. Комплексна природа компетенцій, яка не може бути зведена до переліку умінь, знань і навичок з окремих дисциплін, робить актуальною узгодженість у роботі викладачів, вимагає інтеграції навчання і виховання, єдності формування загальнокультурних та професійних компетенцій, нових підходів до оцінки досягнень студентів [99].

На додаток погодимося з думкою М.Гриценка, що варто ширше розуміти освітні досягнення студентів і звертати увагу на їхню динаміку, відношення до навчальних предметів, ключові міжпредметні компетенції, задоволеність освітою, подальшу освіту і кар'єру [17, с. 99] .

11. В обмін на підвищення самостійності та автономності університети мають забезпечити доступність та прозорість інформації про свою діяльність. Інформацію про свою роботу ВНЗ може поширювати через звіти про зовнішнє оцінювання, зокрема підсумки ліцензування та акредитації; регулярне оновлення інформації про рейтинги серед ВНЗ, баз даних щодо діяльності закладу; багатосторонні зустрічі представників університетів, міністерств, роботодавців, фондів; Інтернет публікації. Вищі навчальні заклади можуть оприлюднювати результати самооцінювання в прийнятний для себе спосіб.

Прозорість стосується не тільки результатів діяльності ВНЗ, але і його процесів, наприклад, оцінювання досягнень студентів. Об'єктивна, прозора оцінка результатів, досягнутих студентами в частині освоєння загальнокультурних та професійних компетенцій, розглядається сьогодні як один з найефективніших інструментів управління якістю освіти. При цьому

достовірність такої оцінки і ступінь довіри до неї багато в чому залежить від залучення до оціночної діяльності різних зацікавлених сторін.

12. Використання оцінки як засобу звітності і як засобу сприяння розвитку ВНЗ. З одного боку, система забезпечення якості має надавати інформацію різним зацікавленим сторонам стосовно ефективності інституційної діяльності, з іншого боку, вона має стати реальним механізмом гарантування якості вищої освіти, а не просто засобом контролю відповідності зовнішнім вимогам та стандартам.

Деякі дослідники вважають, що це несумісні стратегії, оскільки підзвітність стимулює ВНЗ виглядати найкращим чином, незважаючи на реальну ситуацію, а стратегія вдосконалення, навпаки, заохочує чесне визначення недоліків діяльності і звітування про них для того, щоб їх ліквідувати.

В останній час в американській вищій школі спостерігається зміщення уваги з формальних кінцевих показників діяльності ВНЗ на наявність і ефективність процесів систематичного підвищення якості освіти. Про це свідчить поширення теорії постійного вдосконалення якості у вищій освіті США, створення акредитаційної Програми вдосконалення академічної якості, впровадження моделей управління якістю, які концентрують увагу на покращенні діяльності ВНЗ, таких як загальне управління якістю, Модель досконалості у вищій освіті.

Отже необхідно зберігати баланс між підзвітністю і вдосконаленням якості освіти, і лише з укріпленням прихильності до встановлених стандартів перенести акцент зі стратегії підзвітності на вдосконалення якості освіти.

13. Створення та впровадження системи моніторингу якості вищої освіти на національному та міжнародному рівнях є запорукою успішного розвитку української вищої освіти.

Моніторинг необхідний як для отримання об'єктивного зрізу стану національної системи освіти, так і її місця у світовому рейтингу. Його дані

використовуються для розробки освітньої політики держави; дають змогу здійснити оцінку стану системи освіти у порівнянні з іншими країнами; узгодити параметри освітньої політики зі світовими тенденціями.

В той же час зарубіжні країни, в першу чергу західні, активно розвивають моніторинговий досвід, вибудовуючи складні національні моделі індикаторів якості освіти та беручи участь у міжнародних порівняльних вимірюваннях освітніх систем, що проводяться Європейським Союзом або Організацією з економічного співробітництва та розвитку.

14. Використання такого методу оцінки діяльності викладачів, як анкетування студентів. Реалізація цього методу в США зумовлена ринковим підходом до вищої освіти, який передбачає постійний зворотний зв'язок зі споживачами освітніх послуг. Американські дослідники вважають, що анкетування сприяє підвищенню ступеня підзвітності ВНЗ суспільству та їх орієнтованості на споживачів освітніх послуг. Разом з даними, отриманими з інших джерел, результати анкетування студентів можуть використовуватися керівниками університету для вирішення кадрових питань, а викладачі матимуть можливість проаналізувати сильні та слабкі сторони своєї діяльності, відкоригувати методи та прийоми викладання, оцінювання знань, структуру та зміст навчальних курсів.

Хоча оцінювання викладачів студентами використовується в українській вищій школі, на жаль, воно не носить системного характеру і не враховується при вирішенні питань подовження контракту викладача з університетом [8].

Зважаючи на великий досвід опитування студентів відносно їх задоволення якістю освіти в США, про що свідчить різноманітність анкет та опитувань наведених у попередньому підрозділі, доцільно використовувати певні набутки в оцінюванні педагогічної діяльності викладачів в українських ВНЗ та враховувати результати оцінки при вирішенні кадрових питань.

15. Формування стійкої культури якості у ВНЗ, яка передбачає наявність механізмів постійного вдосконалення якості освіти, цінностей і переконань, які

розділяються усіма членами академічної спільноти, прихильність до культури якості та залученість в її поліпшення всього персоналу ВНЗ. Створення культури якості дозволяє інтегрувати вдосконалення та інновацію в свідомість і повсякденну діяльність персоналу.

Дана рекомендація може бути реалізована тільки при певних змінах в академічній структурі вітчизняних ВНЗ, а саме:

- залученні викладачів у активне вирішення освітніх завдань та їх позитивній реакції на зміни в організаційній культурі;
- готовності викладачів до змін, які, як вони повинні усвідомлювати, можуть підвищити ефективність інституційного діяльності;
- усвідомленні керівниками взаємозв'язку культури та вдосконалення якості, завдяки чому вони приймають рішення, відповідні цінностям існуючої культури;
- поліпшенні комунікації між академічними підрозділами;
- створенні нових механізмів координації освітнього процесу в університеті;
- впровадженні культури, заснованої на фактах, для вирішення академічних проблем.

Показником сформованості культури якості може бути трансформація ВНЗ у новий тип організації, так званої „організації, що самонавчається”, здатної продукувати, набувати і передавати знання, модифікувати свою поведінку залежно від появи нових знань [158, с. 8].

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки щодо системи управління якістю освіти в Україні.

Зовнішніми механізмами управління якістю вищої освіти є система ліцензування і акредитації університетів, запровадження державних стандартів у вищій освіті. Щоб запобігти детальній деталізації освітніх стандартів державою, їх необхідно формувати з урахуванням поглядів всіх учасників освітнього процесу. Хоча в Національній доктрині розвитку освіти України у



XXI столітті зазначається, що держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, ще не створено єдиної прозорої національної системи оцінювання якості вищої освіти.

Рівень сформованості внутрішньої системи управління якістю у вищих навчальних закладах України ще не досяг належного рівня, хоча все більше університетів приділяють увагу цьому питанню, створюючи систему якості, засновану на вимогах міжнародних стандартів якості серії ISO 9000:2000. Недостатня увага приділяється процесам планування та вдосконалення якості вищої освіти, відповідності якості освіти вимогам зацікавлених сторін.

Серед запропонованих аспектів американської системи управління якістю освіти ВНЗ, які можуть бути використані у вітчизняній системі вищої освіти, варто відзначити створення соціального партнерства університетів з роботодавцями; децентралізацію управління вищою освітою зі створенням незалежних національних агентств; інтеграцію зовнішнього та внутрішнього управління якістю освіти; формування системи управління якістю на основі Моделі досконалості у вищій освіті з урахуванням відповідних принципів; забезпечення відкритості інформації для зацікавлених сторін; формування стійкої культури якості ВНЗ.

## **Висновки до другого розділу**

У другому розділі дисертаційного дослідження окреслено сучасний стан управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США, структурні компоненти системи управління якістю освіти у ВНЗ та визначено потенційні можливості використання американського досвіду в формуванні системи управління якістю вітчизняних ВНЗ.

Американська система управління якістю вищої освіти носить децентралізований характер, що обумовлено традиційною інституціональною автономією, і поєднує обмежений контроль із боку держави з ринковою конкуренцією. На державному рівні управління якістю вищої освіти здійснюється федеральним урядом, регіональними агентствами з акредитації і адміністраціями штатів. Основна роль у контролі над діяльністю ВНЗ відводиться добровільній інституціональній акредитації.

Аналіз інституційного рівня управління якістю освіти дозволив виокремити наступні тенденції: активне запозичення вишами комерційних моделей управління якістю, таких як загальне управління якістю або постійне вдосконалення якості, Національна премія якості Малкольма Болдріджа, серія стандартів ISO 9000; орієнтація на постійне вдосконалення своїх робочих процесів, шляхом залучення всього персоналу, у тому числі керівництва, в аналіз процесів і розробку стратегії їхнього поліпшення; створення відділу з управління якістю освіти з метою оцінювання та вдосконалення інституційних процесів.

В результаті дослідження наукової літератури було виявлено такі елементи системи управління якістю освіти як показники якості освіти, принципи та процедури управління якістю вищої освіти.

Особливу цінність в оцінюванні діяльності університетів США здобувають показники ефективності, які використовуються з метою удосконалення (в інституціональному контексті), підзвітності (з позиції адміністрації штатів) або порівняння з іншими ВНЗ. У Сполучених Штатах

розповсюдженою є практика державного фінансування університетів та коледжів в залежності від результативності їхньої діяльності, яка визначається за допомогою показників ефективності.

Як засвідчують результати наших досліджень, питання доступу до вищої освіти, рівності, результативності діяльності ВНЗ та фінансування є першочерговими в оцінюванні якості американської вищої освіти.

Важливу роль в оцінюванні американської вищої освіти відіграє акредитація, яка носить добровільний характер, і відповідні акредитаційні критерії. На сьогодні загальновизнаними акредитаційними критеріями в США є наступні: місія та цілі ВНЗ; цілісність університету; управління і адміністрація; оцінювання та удосконалення; професійний рівень викладацького складу; обслуговування студентів і забезпечення сприятливих для навчання умов; матеріальні ресурси.

Якість професорсько-викладацького складу визначається наявністю ученого ступеню, кількістю наукових публікацій, результативністю їхньої педагогічної діяльності. На прогрес студентів вказують такі показники як відсоток випуску/ відсіву, відсоток випускників, що закінчили ВНЗ за 6 років, відсоток працевлаштованих за фахом.

Формування системи управління якістю в університеті неможливе без формулювання основоположних принципів.

При визначенні принципів управління якістю освіти американських ВНЗ ми обрали Модель досконалості у вищій освіті на підставі її поширеності серед університетів та коледжів і наближеності до принципів загального управління якістю (TQM principles), які визнано найефективнішими в корпоративному секторі, але які було адаптовано до умов освітньої сфери у цій моделі. Найсуттєвіші серед цих принципів: чітке розуміння та цінування місії і бачення ВНЗ всіма учасниками освітнього процесу; ефективне керівництво і процеси управління на всіх рівнях; регулярна оцінка і вдосконалення програм та послуг; створення взаємно поважних відносин зі споживачами освітніх послуг;

визнання потреб споживачів орієнтиром для прийняття рішень; залученість викладачів та іншого персоналу у прийняття рішень та вдосконалення діяльності ВНЗ; бенчмаркінг.

Серед процедур управління якістю вищої освіти варто відзначити самооцінювання, стратегічне планування, моніторинг та вдосконалення якості вищої освіти.

Однією з основних тенденцій в галузі управління якістю вищої освіти у наш час є посилення ролі процесу самооцінювання ВНЗ. В якості критеріїв виступає одна із моделей, таких як Загальне управління якістю, Постійне вдосконалення якості, Модель досконалості у вищій освіті. Головним призначенням самооцінювання є оцінка діяльності ВНЗ, визначення сильних та слабких сторін і вживання заходів для покращення його діяльності. Саме ці завдання вирішуються при впровадженні п'ятиетапного процесу вдосконалення якості освіти Моделі досконалості, який включає визначення рівня досягнень, зрілості та погодженості дій ВНЗ, розробку і впровадження проектів удосконалення.

Процес стратегічного планування є одним із найголовніших факторів успіху університету і включає формулювання місії, бачення та основних принципів діяльності ВНЗ. В останній час підкреслюється гнучкість та динамізм стратегічного планування, увага зміщується з його формулювання на впровадження. Керівники навчальних закладів все частіше вбачають головну мету планування не в створенні плану, а в стимулюванні змін.

Вдосконалення – одна із основних цілей формування внутрішньовузівської системи управління якістю освіти і, відповідно, процес вдосконалення посідає чільне місце в ній. Серед стратегій вдосконалення якості вищої освіти, які активно використовуються американськими ВНЗ, є оцінювання навчальних досягнень студентів, інституціональне вдосконалення, вдосконалення процесів та акредитація.

Для того, щоб вдосконалення якості освіти стало невід'ємною частиною політики та постійної діяльності ВНЗ необхідно формування культури якості, що можливо лише в атмосфері особистої відповідальності в рамках чітко викладених інституціональних стратегій і політики, які розділяються всім колективом і формують цілісну систему.

Аналіз системи управління якістю вищою освітою в Україні дозволив ідентифікувати певні труднощі та недоліки, серед яких чітко виступають наступні: консолідація влади та регулювання якості вищої освіти виключно державним органом; відрив освітніх стандартів від вимог ринку праці, нехтування вимогами роботодавців до кваліфікаційних характеристик випускників; обмеження систем управління якістю ВНЗ функціями контролю, які націлені в основному на діагностику поточного стану справ і не приділяють достатньо уваги вдосконаленню якості освіти; контроль якості вищої освіти не завжди носить систематичний і регулярний характер; недоступність інформації про результати діяльності ВНЗ для громадськості; відсутність регулярного зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг; відсутність систематичних заходів з підготовки керівників ВНЗ.

Можливими напрямками реформування системи управління якістю вищої освіти в Україні на рівні держави та на рівні навчального закладу вважаємо:

- Створення незалежних національних агентств з гарантування якості, які могли б стати альтернативою державній акредитації, та оцінювання ними діяльності ВНЗ.
- Пошук додаткових джерел фінансування, наприклад, через залучення бізнес сектору.
- Активна взаємодія ВНЗ з підприємцями та бізнес-середовищем.
- Поєднання зовнішнього і внутрішнього оцінювання діяльності ВНЗ.
- Інтенсифікація процесу розробки та впровадження систем управління якістю у ВНЗ, орієнтованих на вдосконалення якості освіти.

- Збереження балансу між підзвітністю ВНЗ перед державою і громадськістю та вдосконаленням якості освіти.
- Створення міцної національної системи моніторингу якості вищої освіти та індикаторів якості вищої освіти.
- Вдосконалення такого засобу оцінювання педагогічної діяльності викладачів як анкетування студентів щодо їхньої задоволеності якістю освіти.
- Поглиблення професіоналізації кадрів управління у галузі освіти.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено всебічний аналіз накопиченого досвіду управління якістю освіти в вищих навчальних закладах США, визначено його базові складові, обґрунтовано впровадження найцінніших зарубіжних прогресивних ідей у вітчизняну освітню практику.

Необхідність використання досвіду університетів США в процесі модернізації системи управління якістю вищої освіти України зумовлена як внутрішніми (демографічна криза, скорочення державного фінансування освітньої діяльності, невідповідність вищої школи вимогам швидкозмінного ринку праці), так і зовнішніми (глобалізація, європейської інтеграція) чинниками.

1. На основі теоретичного аналізу наукових доробків вітчизняних та зарубіжних учених було встановлено, що найбільш актуальними напрямками досліджень є методологічні підходи до вирішення проблеми управління якістю вищої освіти (Н. Селезньова, Є. Хриков, В. Безпалько, Ю. Конаржевський, М. Поташник, П. Трет'яков, Е. Злобін, М. Брукс, Н. Бекет, Е. Бог, Б. Стенсакер), питання створення систем управління якістю у вищих навчальних закладах на базі міжнародних стандартів ISO серії 9000 та інших моделей управління якістю (Л. Віткін, О. Волков, Г. Хімічева, А. Зенкін, Є. Хриков, Р. Кучма, І. Гончар, Дж. Бренан, Т. Ша, Д. Діл, Г. Срікантан, Дж. Далрімпл); міжнародний досвід управління якістю вищої освіти (М. Бойченко, М. Степко, Є. Хриков, С. Ніколаєнко, Г. Калінічева, Ю. Колер, Г. Родз, Б. Спорн, Дж. Бреннан, Т. Ша).

В останній час серед вітчизняних науковців спостерігається підвищений інтерес до оцінки та моніторингу якості. Проблема оцінки якості освіти підіймається у вітчизняній науковій літературі з питань управління освітою, а саме в роботах В. Вікторова, Л. Одерія, І. Анненкової, І. Булах, С. Зайця, М. Згуровського. Багато праць зарубіжних науковців також присвячено

питанню оцінки якості вищої освіти (Б. Рубен, В. Борден, Дж. Райс, Г. Келс, Дж. Бреннан, П. Ювел).

Простежується посилення уваги до таких напрямів, як організаційні основи управління якістю підготовки фахівців, державні та державно-громадські механізми управління якістю вищої освіти, підвищення якості вищої освіти, хоча вони потребують подальших ґрунтовних досліджень. Наявні дослідження містять як загальні, так і локальні підходи щодо вирішення проблем управління якістю вищої освіти, разом із тим вони не створюють цілісної наукової теорії щодо розвитку системи управління якістю вищої освіти.

2. Теоретична частина дослідження охоплювала аналіз понять, які визначають управління якістю вищої освіти у США, їхню еволюцію та сучасне розуміння.

Аналіз визначень терміну „якість вищої освіти”, які існують в зарубіжній літературі, виявив протиріччя серед думок фахівців.

Встановлено, що в американському науковому дискурсі найбільше визнання отримали трактування якості вищої освіти як задоволення потреб споживачів освітніх послуг; як відповідність діяльності ВНЗ сформульованій меті та досягнення поставлених цілей; як безперервний процес трансформації учасників освітнього процесу або навчальні досягнення студентів; підзвітність ВНЗ державі та суспільству стосовно результатів своєї діяльності; в контексті інституціональних ресурсів (кадрових, інтелектуальних, фізичних, фінансових) та репутації ВНЗ.

Інша позиція зарубіжних дослідників полягає в акцентуванні уваги на так званій „доданій вартості” або трансформації особистості студента, впливі ВНЗ на його знання та особистісний розвиток. Відповідно до цієї позиції якісною є освіта тих університетів, які мають найбільший вплив на знання та особистісний розвиток студентів.

Складовими якості вищої освіти є такі: якість розробки (професійний рівень викладачів, ступінь технічної оснащеності інституту, освітні програми),



якість процесу (освітній процес, наукові дослідження) і якість результату (досягнення бажаних результатів).

Думка вітчизняних науковців інтерпретує якість вищої освіти в розрізі її відповідності суспільним потребам і очікуванням споживачів освітніх послуг; відповідності стану і результативності процесу освіти державним освітнім стандартам; формування професійних компетенцій; розвитку суспільства в певному часовому вимірі, що має розглядатися в динаміці змін; соціального партнерства державних органів, роботодавців та громадськості.

На початку XXI століття спостерігається зміна парадигми якості вищої освіти: з обсягу засвоєних студентом знань на його здатність оперувати отриманими знаннями, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатись впродовж життя. Така зміна вимагає від фахівців безперервного вдосконалення своїх компетенцій, оновлення своїх знань, навичок та цінностей.

Отже, за результатами аналізу та узагальнення визначень поняття „якість вищої освіти” у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі було виокремлено соціальний, ресурсний, репутаційний, динамічний, процесуальний, результативний та багатопараметричний підходи до трактування якості вищої освіти.

Ключовим поняттям дисертаційного дослідження є „управління якістю вищої освіти”, яке визначається як цілеспрямований процес взаємодії керівної та керованої підсистем, спрямований на досягнення очікуваних результатів, що виявляються в якості сформованих компетенцій особистості та позитивній динаміці її розвитку. Управління якістю включає механізми планування якості, контролю якості, забезпечення якості і поліпшення якості.

3. Ретроспективний аналіз еволюції поняття якості вищої освіти дозволив відстежити його історичний розвиток. Констатуємо, що перші спроби оцінити якість університетської освіти виникли у 20-і роки XX століття з появою перших рейтингів ВНЗ, які ґрунтувалися на репутаційному підході. У

післявоєнний період якість вищої освіти визначалася внутрішніми ресурсами ВНЗ: результатами тестів абітурієнтів, кількістю викладачів з докторським ступенем, дослідницькими грантами, доступними матеріальними і фінансовими ресурсами. Починаючи з 1980-х років регіональні органи акредитації оцінювали ефективність вищої освіти за результатами діяльності ВНЗ, зокрема, за результатами навчальної діяльності студентів, які визначались критерієм „доданої вартості” – змінами студента з початку до закінчення освітньої програми. У цей час спостерігається також активне застосування в освітній сфері принципів загального управління якістю (TQM), які були запозичені з корпоративного сектора. Загальне управління якістю визначається як підхід до управління організацією, заснований на якості і участі всіх її співробітників у вдосконаленні якості, і спрямований на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживачів. З поширенням цієї теорії під якістю освіти стали розуміти принципи й методи вдосконалення діяльності організації в досягненні поставлених цілей.

Вивчення історичного розвитку управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США дало змогу виявити, що різні механізми управління якістю вищої освіти домінували у певні періоди становлення американської вищої школи.

Управління коледжами колоніального періоду зводилося до контролю якості освіти спочатку з боку зовнішніх властей у вигляді церкви і непрофесійних комітетів, які визначали зміст навчання і кадровий склад, а наприкінці 18 століття – з боку ради піклувальників. Модель управління університетом на чолі з президентом і радою піклувальників, заснована на принципі університетської автономії та виборності керівних посад, сягала корінням у англійську традицію. Викладачі отримали велику ступінь автономії у розробці програм та проведенні досліджень з заснуванням у 1809 році Берлінського університету Вільгельмом фон Гумбольдтом, який проголосив незалежний статус викладацького персоналу.

Зародження забезпечення якості приходиться на кінець 19 століття, період виникнення незалежних органів з акредитації, основними функціями яких є забезпечення та вдосконалення якості освіти. Протягом розвитку управління американською вищою освітою спостерігалася тенденція зміни ролі акредитації: від установлення та контролю дотримання певних вимог до консультування і удосконалення діяльності вищих навчальних закладів, суспільної відкритості результатів інституціональної акредитації.

У зв'язку з тим, що вища освіта набувала масового характеру у середині 20 століття, рівень підзвітності ВНЗ державі та громадськості був низький, але ситуація кардинально змінилася у 1980-ті роки. Зростання вимог до підзвітності та ефективності ВНЗ відображало зміщення управління з професійної сфери в політичну, визначення вищої освіти двигуном економічного розвитку. Цей період розвитку американської вищої освіти відзначився формуванням політики оцінювання результатів навчання студентів та інституціональних результатів в цілому. Як наслідок широкого розповсюдження набули стандартизовані тести досягнень та показники ефективності для визначення результатів діяльності ВНЗ.

З посиленням акценту на підзвітності вищої школи суспільству й відповідності вищої освіти вимогам глобального ринку праці в американському освітньому секторі виникають нові тенденції такі, як менеджеризм або нове державне управління, що визначається як універсальний комплекс методів управління, у центрі уваги яких перебуває продуктивність і результативність. Університети розглядаються як комерційні корпорації, студенти – як споживачі освітніх послуг, активно впроваджуються корпоративні моделі управління якістю, наприклад, загальне управління якістю (TQM).

4. Виокремлено основні підходи до управління якістю вищої освіти в США, серед яких виступають системний, процесний, синергетичний, ситуаційний, компетентнісний та комплексний підходи.

Відповідно до системного підходу, управління якістю вищої освіти виступає підсистемою, що входить до складу метасистеми освіти і являє собою впорядковану сукупність цілей, змісту, форм і методів взаємодії суб'єктів вищої освіти, а також отриманих результатів цієї взаємодії.

В межах процесного підходу освітня система розглядається як сукупність процесів, на вході яких присутні вимоги або очікування споживачів, на виході – продукція та послуги, у вигляді сформованих компетенцій або їхніх елементів.

Синергетичний підхід до управління якістю вищої освіти розглядає ВНЗ як відкриту систему, яка самоорганізується або самонавчається з метою адаптації до середовища, що змінюється.

Ситуаційний підхід в управлінні якістю вищої освіти дозволяє визначити основні змінні та їхній вплив на якість вищої освіти, вибрати найефективніші прийоми управління в конкретній ситуації.

Ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що вища освіта має бути спрямована на комплексне освоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування людини в основних сферах життєдіяльності.

У вищій школі США особливу роль відіграє комплексний підхід до управління якістю вищої освіти, який виступає у вигляді концепції загального управління якістю (TQM), що дозволяє системно і цілісно охоплювати управління якістю діяльності освітньої організації.

5. На сучасному етапі для управління якістю вищої освіти в США сформовано систему управління і на макрорівні, і на рівні вищого навчального закладу. Ми розглядаємо систему управління якістю як сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для здійснення загального управління якістю.

Американська система забезпечення якості вищої освіти носить децентралізований характер, що обумовлено численною кількістю незалежних

коледжів і університетів та традиційною інституціональною автономією, і поєднує обмежений контроль із боку держави з ринковою конкуренцією. Управління якістю вищої освіти на макрорівні здійснюється федеральним урядом, адміністрацію штатів і регіональними агентствами з акредитації. Основне завдання федерального уряду – гарантія отримання студентом якісної освітньої підготовки та визначення права ВНЗ на отримання бюджетних коштів. Адміністрація штатів здійснює ліцензування навчальних закладів або надання університетам права функціонувати в межах певного штату та фінансування окремих студентів у вигляді грантів. Функція безпосереднього контролю діяльності ВНЗ належить восьми незалежним регіональним комітетам з акредитації, які є членськими організаціями і включають ВНЗ, які вони акредитують.

Аналіз досвіду управління американськими ВНЗ свідчить, що найвпливовішими комерційними концепціями управління якістю в освітній сфері є загальне управління якістю, Національна премія якості Малкольма Болдріджа, збалансована система показників.

В основі майже всіх моделей управління якістю лежить філософія загального управління якістю, яка заснована на участі всього персоналу в удосконаленні якості і спрямована на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача.

Найбільш наближеною до цілей та умов вищої освіти є Модель досконалості у вищій освіті, яка використовується для оцінювання і планування діяльності всього університету або його окремих підрозділів. Крім того, що вона виступає як інструмент для самооцінювання ВНЗ, вона допомагає визначити пріоритет дій, направлених на інституційне вдосконалення; забезпечує базові критерії для порівняння; полегшує спілкування між окремими підрозділами шляхом залучення всього персоналу до оцінювання і планування діяльності.

Інституційний рівень управління є ключовою ланкою в системі управління якістю вищої освіти США, оскільки основна роль у контролі над інституційною діяльністю відводиться самим закладам. Показники якості, принципи та процедури управління якістю є структурними компонентами системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США.

Акцентуємо увагу на важливості в управлінні якістю вищої освіти США таких аспектів, як формулювання політики ВНЗ, задоволення потреб споживачів освітніх послуг, залучення всіх зацікавлених груп в оцінювання і постійне вдосконалення процесів ВНЗ.

Встановлено, що важливим чинником управління якістю освіти у вищій освіті США є показники її ефективності. Якщо розглядати управління якістю вищої освіти з позицій системного підходу, то всі показники якості або показники ефективності, термін який є пріоритетним в американському науковому дискурсі, можна розподілити на показники ефективності „на вході” (фінансове та кадрове забезпечення, інфраструктура), „в процесі” (показники якості освітнього процесу, продуктивність використання ресурсів) і „на виході” (досягнуті результати і продукт ВНЗ) з освітньої системи.

Як правило, показники ефективності використовуються з метою удосконалення, підзвітності або порівняння з іншими ВНЗ і служать визначальним фактором у питанні державного фінансування університетів. Зазначимо найуживаніші показники ефективності в оцінюванні діяльності американських університетів: показники результативності діяльності ВНЗ (відсоток випуску/ відсіву студентів, відсоток випускників, що закінчили ВНЗ за 6 років, відсоток працевлаштованих за фахом), показники рівного доступу до вищої освіти (відсоток зарахування абітурієнтів різного віку, статі, рас), фінансові показники (вартість навчання, фінансова допомога студентам), показники якості професорсько-викладацького складу (наявність ученого ступеню, кількість наукових публікацій, результативність педагогічної діяльності).

6. Дослідження процедур управління якістю вищої освіти США виявило, що самооцінювання діяльності університету, зокрема оцінювання результатів його освітньої діяльності, стратегічне планування, моніторинг та вдосконалення якості вищої освіти є невід'ємними компонентами системи управління якістю західних ВНЗ.

Одну із провідних позицій в управлінні американськими ВНЗ займає самооцінювання, яке дозволяє університетам з'ясувати їхні сильні й слабкі сторони, і на підставі проведеного аналізу визначити найбільш відповідні стратегії вдосконалення їхньої діяльності. Зазвичай процедура інституційного оцінювання здійснюється на основі моделі з самооцінювання подібній Моделі досконалості у вищій освіті за певними стандартами організаційної ефективності. У випадку використання даної моделі університет оцінюється за такими категоріями стандартів, як керівництво, цілі та плани, споживачі, програми та послуги, викладачі, співробітники і робоче місце, оцінювання і використання його результатів, результати і досягнення.

Найпоширенішими стратегіями вдосконалення якості освіти серед американських ВНЗ можна вважати оцінювання навчальних досягнень студентів, інституціональне вдосконалення, вдосконалення процесів та акредитація. Процедура вдосконалення університетів, які використовують Моделю досконалості у вищій освіті, реалізується за такою схемою: самообстеження – встановлення пріоритетів вдосконалення – планування проектів вдосконалення – впровадження проектів – завершення проектів і звіт про прогрес.

7. Практичний концентр дослідження ґрунтувався на порівняльному аналізі систем управління якістю вищої освіти України та США, що дало змогу встановити основні розбіжності, які стосуються таких ознак: ступеня автономії університетів і, відповідно контролю ВНЗ державними установами, характеру акредитації (добровільна в штатах і обов'язкова в Україні), рівня взаємодії ВНЗ з соціальною інфраструктурою та ринком праці (високий в США та низький в

Україні), джерел фінансування вищої освіти, орієнтації систем управління якістю (американська система орієнтується на поліпшення діяльності ВНЗ, українська – на підзвітність), показників якості освіти (показники ефективності в США і освітні стандарти в Україні), рівня сформованості внутрішньовузівської системи управління якістю освіти (великий досвід впровадження систем управління в американських ВНЗ у порівнянні з українськими), ступеня відкритості інформації щодо результатів діяльності ВНЗ (високий в університетах США і низький в Україні).

Завершуючи розгляд питання управління якістю вищої освіти в Україні та США відмітимо можливі напрямки реформування української системи управління якістю вищої освіти з урахуванням позитивного американського досвіду у цій сфері.

На макрорівні управління якістю вищої освіти важливе впровадження державно-громадського управління, яке передбачає створення незалежних національних агентств з гарантування якості та часткову передачу повноважень цим агентствам, і надання більшого ступеня автономії ВНЗ; інтеграція зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості вищої освіти, що буде сприяти її підвищенню; створення міцної національної системи моніторингу якості вищої освіти та індикаторів якості вищої освіти.

На рівні вищого навчального закладу ми вбачаємо доцільною розробку та впровадження внутрішньовузівських систем управління якістю освіти на базі моделей, орієнтованих на постійне вдосконалення якості освіти; вдосконалення взаємодії ВНЗ з соціальною інфраструктурою; поглиблення професіоналізації кадрів управління у галузі освіти; пошук додаткових джерел фінансування вищої освіти, наприклад, через бізнес інвестиції в науково-дослідну діяльність; реалізацію постійного зворотного зв'язку зі студентами через їх оцінювання діяльності викладачів; формування стійкої культури якості ВНЗ, яка перетворить вдосконалення якості освіти в невід'ємну частину повсякденної



діяльності; забезпечення доступності та відкритості інформації про діяльність ВНЗ для зацікавлених сторін.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. В перспективі дослідження може бути продовжено у напрямку більш докладного зіставного аналізу систем управління якістю вищої освіти в Україні та США, детального вивчення моделей управління якістю освіти, орієнтованих на вдосконалення діяльності, з метою виробки практичних рекомендацій для використання органами управління вищою освітою України та адміністрацією вищих навчальних закладів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров В. Т. Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні : монографія / В. Т. Александров. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – 366 с.
2. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности : Аналит. обзор / сост. Е. В. Вашурина, Н. В. Дрантусова, Я. Ш. Евдокимова, А. К. Ключев, И. А. Майбуров // Библиотека журнала «Университетское управление : практика и анализ». – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 136 с.
3. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття : пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5 – 17.
4. Аникеева О. А. Мониторинг системы управления качеством высшего профессионального образования : основные характеристики, цели, задачи / О. А. Аникеева // Сервис Plus. – 2007. – № 2. – С. 96 – 102.
5. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Тематичний випуск // Вища освіта України. – Додаток 4, том II (20). – 2010. – С. 404 – 413.
6. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5 – 10.
7. Болотов В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – №1 – С. 22 – 31.
8. Васильева Е. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в ВУЗе : Методическое пособие / Е. Ю. Васильева, О. А. Граничина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.
9. Вахштайн В. С. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР : Система высшего образования США : Приложение / В. С. Вахштайн. – М. : Центр ОЭСР–ВШЭ, 2005. – С. 9 – 14.

10. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
11. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітянська проблема : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.10 / Вікторов Віктор Григорович. – К., 2006. – 380 с.
12. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітянська проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / В. Г. Вікторов. – К., 2006. — 30 с.
13. Віткін Л. М. Системи якості ВНЗ: теорія і практика: монографія / Л. М. Віткін, О. І. Волков, Г. І. Хімичева, А. С. Зенкін. – К. : Наукова думка, 2006. – 300 с.
14. Володина Г. Е. Управление качеством высшего образования: дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Володина Галина Емельяновна. – М., 2001. – 250 с.
15. Волошин В. С. Повышение качества – главное направление регулирования деятельности высших учебных заведений / В. С. Волошин, В. Ю. Дмитриев // Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф. — К., 2010. – С. 117 – 121.
16. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.
17. Гриценко М. В. Якість української освіти в контексті європейських стандартів / М. В. Гриценко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Тематичний випуск // Вища освіта України. – Додаток 4, том IV (16). – 2009. – С. 96 – 101.
18. Деминг У. Э. Новая экономика / У. Э. Деминг. – М. : Эксмо, 2006. – 208 с.

19. Джонсон Р. Системы и руководство ( р. с. систем и руководство системами) / Р. Джонсон, Ф. Каст, Д. Розенцвейг ; пер. с р. с. И. М. Михайлова и р.. 2-е р., доп. – М. : Советское радио, 1971. – 646 с.

20. Европейская Ассоциация Гарантии Качества в высшем образовании. Стандарты и рекомендации для р. с. качества высшего образования в европейском пространстве. – Йошкар-Ола : Аккредитация в образовании, 2008. – 58 с.

21. Заєць С. В. Використання результатів моніторингу успішності у р. с. нки ах івській системі менеджменту якості / С. В. Заєць // Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф. – К., 2010. – С. 148 – 152.

22. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 18 – 26.

23. Закон України „Про вищу освіту”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>

24. Запрягаев С. А. Стратегическое планирование в университетах США / С. А. Запрягаев // Вестник Самарского Государственного Университета, Серия "Проблемы Высшего Образования". – 2003. – № 1. – С. 15 – 33.

25. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зварич Ірина Миколаївна. – К., 2008. – 208 с.

26. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации : компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Университетская книга, 2009. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.plam.ru/pedagog/kontrol\\_kachestva\\_obuchenija\\_pri\\_attestacii\\_kompetentnostnyi\\_podhod/index.php](http://www.plam.ru/pedagog/kontrol_kachestva_obuchenija_pri_attestacii_kompetentnostnyi_podhod/index.php)

27. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу : <http://kpi.ua/bologna>

28. Злобин Э. В. Управление качеством в образовательной организации / Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 88 с.

29. Ибрагимов Г. И. Принципы управления качеством среднего профессионального образования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2007. – № 4 (Апрель). – С. 45 – 52.

30. Иванова Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования [Електронний ресурс] / Е. О. Иванова. – Режим доступу : <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Ivanova.htm>

31. Казаков В. Г. Качество образования. Слагаемые качества образования / В. Г. Казаков // Методическое обеспечение государственного стандарта начального профессионального образования. – Оренбург, 2001. – С. 38 – 43.

32. Калашнікова С. А. Управління державним сектором вищої освіти США : дис... канд. наук з держ. управління : 25.00.05 / Калашнікова Світлана Андріївна. – К., 1999. – 225 с.

33. Калінічева Г. І. Європейська система забезпечення якості вищої освіти та механізми її імплементації в Україні / Г. І. Калінічева // Україна в Європі: пошуки спільного майбутнього. Колективна монографія / за ред. А. І. Кудряченка. Інститут європейських досліджень НАН України. – К. : Фенікс, 2009. – 544 с. – С.159 – 187.

34. Келс Г. Р. Процесс самооценки : руководство по самооценке для высшего образования / Г. Р. Келс / Пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. – М., 1999. – 152 с.

35. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Кісіль Микола Васильович. – К., 2008. – 175 с.
36. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2007. – 320 с.
37. Корсак К. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/3\\_18.htm](http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/3_18.htm)
38. Котикова О. І. Система управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / О. І. Котикова // Інноваційна економіка. – 2012. – № 10 (36). – С. 3 – 6. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/inek/2012\\_10/3.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/inek/2012_10/3.pdf)
39. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования (проект) / В. В. Азарьева, Горленко О. А. и др. – Санкт-Петербург : ЛЭТИ, 2006. – 44 с.
40. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – С. 22 – 25.
41. Кучма Р. М. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу // Філософія. Політологія. – 2010. – № 1, вип. 94/96. – С. 87 – 93.
42. Лавриченко Н. Порівняльна педагогіка : віхи розвитку / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії – 2010 : матеріали науково-практичного семінару 17 червня 2010 року (м. Київ) / [за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун]. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 128 с.
43. Луговий В. І. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник

Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2010. – Вип. 94-96 : Філософія. Політологія. – С. 98 – 103.

44. Льюндел А. С. Децентралізація влади в Україні в контексті європейських стандартів / А. С. Льюндел, Харченко І. І. // Україна в Європі : пошуки спільного майбутнього / Керівник авт. кол., наук. ред. А. І. Кудряченко. – К. : Фенікс, 2009. – С. 210 – 237.

45. Матвеева Н. Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Матвеева Наталья Николаевна. – Самара, 2009. – 203 с.

46. Международный стандарт ИСО 8402:1994. Управление качеством и обеспечение качества – Словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ohranatruda.ru/ot\\_biblio/normativ/data\\_normativ/5/5812/#i405161](http://ohranatruda.ru/ot_biblio/normativ/data_normativ/5/5812/#i405161)

47. Международный стандарт системы менеджмента качества. Требования. (ISO 9001:2008). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iso.org>

48. Мескон М. Основы менеджменту / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі. – М. : Справа, 1997. – 493 с.

49. Мехонцева Д. М. Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности / Д. М. Мехонцева. – Красноярск : КГТУ, 1998. – 167с.

50. Мещанінов О. П. Методологія оцінювання якості університетської освіти // Проблеми якості освіти : теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України (15 листопада 2006 р.) – К., 2007. – 336 с. – С. 250 – 256.

51. Мирошніченко Ю. Надо улучшить качество высшего образования / Ю. Мирошніченко // Голос Украины. – 2011. – № 9. – С. 5.

52. Мицик Л. М. Автономія університету і забезпечення якості освіти: пошук оптимальної моделі / Л. М. Мицик // Наукові записки

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : збірник наукових праць. Серія : Психолого-педагогічні науки. Вип. 2. – Ніжин, 2011. – 176 с. – С. 12 – 16.

53. Мищенко Е. С. Совершенствование системы менеджмента качества в учреждении высшего профессионального образования : методология и практика: дисс. ... доктора экон. наук : 08.00.05 / Мищенко Елена Сергеевна. – Тамбов, 2010. – 447 с.

54. Молодь в умовах становлення незалежної України (1991 – 2011 роки) : щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики; [редкол.: О. В. Белишев та ін.]. – К., 2012. – 316 с.

55. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

56. Огаренко В. М. Стратегічне управління вищим навчальним закладом : монографія / В. М. Огаренко, С. Я. Салига, В. М. Гельман, В. О. Желябін, О. В. Яришко.– Запоріжжя : КПУ, 2009. – 416 с.

57. Одерій Л. П. Менеджмент якості вищої освіти: Методи і механізми [Текст] : навч. посібник для студ. екон. спец. / Л. П. Одерій. – К. : Київський держ. економічний ін-т, 1995. – 100 с. – С. 19 – 22.

58. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. – СПб. : КАРО, 2003. – 384 с.

59. Партнерство университетов и бизнеса : опыт США : информационно-аналитические материалы / сост. И. Г. Куфтырев. – Нижний Новгород, 2011. – 21 с.

60. Педагогічна компаративістика – 2013 : трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару,



м. Київ, 10 черв. 2013 р. / [за заг. ред. О. І. Локшиної]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 201 с.

61. Перчук О. В. Система управління якістю у ВНЗ як інструмент безперервного поліпшення якості освіти / О. В. Перчук // Економічний вісник університету. Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 17/2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Evu/2011\\_17\\_2/Perchuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2011_17_2/Perchuk.pdf)

62. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Поберезька Ганна Георгіївна. – К., 2005. – 180 с.

63. Поташник М. М. Качество образования : проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

64. Похолков Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12 – 27.

65. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні. (Указ Президента України № 244/2008 від 20 березня 2008 року). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/7618.html>

66. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. (Наказ Міністерства освіти і науки України № 612 від 13.07.2007 року). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_612\\_07.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_612_07.doc)

67. Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів. (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1475 від 20.12.2011). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/higher-education/normativno\\_pravova\\_baza](http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/higher-education/normativno_pravova_baza)

68. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України № 1283 від 14.12.2011). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd>

69. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні. (Указ Президента України № 926/2010 від 30 вересня 2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/12323.html>

70. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.2005 № 1312). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd>

71. Про порівняльну оцінку освіти. Рада Європи. Рекомендація 1137 (1990) // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – 144 с.

72. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України № 1247 від 7 серп. 1998 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1247-98>

73. Проценко Т. Н. Процессный подход к созданию системы управления качеством образования в колледже / Т. Н. Проценко // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №1. – С. 2 – 3.

74. Пшенична Л. В. Управління якістю вищої освіти : Болонський процес – Україна [Електронний ресурс] / Л. В. Пшенична. – Режим доступу : <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5/06.pdf>

75. Родіонов О. В. Розробка механізму стратегічного управління якістю вищої освіти / О. В. Родіонов // Управління проектами та розвиток виробництва : Зб. наук. пр. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – № 4 (40). – С. 30 – 34.

76. Романовська О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Кн. 2 : Особливості вищої освіти США кінця ХХ – початку

XXI століття : навч. посіб. / О. О. Романовська, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 266 с.

77. Рузанова О. В. Современные тенденции повышения качества высшего образования в США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рузанова Ольга Валентиновна. – Казань, 2001. – 146 с.

78. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.

79. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 95 с.

80. Серкін К. Ю. Вища освіта та її якість в Україні / К. Ю. Серкін // Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : VII Міжнародна науково-методична конференція. – 20-21 травня. – К., 2010. – С. 106 – 111.

81. Система моніторингу та оцінювання якості освіти : науково-методичне видання / під ред. І. Є. Булах // Програма розвитку ООН, UNDP/ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с.

82. Слюсаревський М. М. Соціально-психологічний контекст питання якості освіти / М. М. Слюсаревський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 40 – 52.

83. Смирнов А. А. Стратегическое планирование в системах обеспечения качества высшего образования / А. А. Смирнов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2007. – № 4. – С. 23 – 27.

84. Соболев В. С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В. С. Соболев, С. А. Степанов // Университетское управление : практика и анализ. – 2004. – № 2(30). – С. 102 – 110.

85. Социологическая энциклопедия / под ред. Г. Ю. Семигина. – М. : Мысль, 2003. – Т.1. – С. 681.
86. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
87. Станкевич І. В. Проблеми управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України / І. В. Станкевич, Т. В. Палілова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/8\\_DN\\_2011/Economics/6\\_81494.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Economics/6_81494.doc.htm)
88. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. П. Стельмашенко. – К., 2001. – 16 с.
89. Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стельмашенко Віталій Петрович. – Київ, 2001. – 188 с.
90. Степко М. Ф. Місія університетів і взаємодія з ринком праці : українські реалії / М. Ф. Степко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Тематичний випуск // Вища освіта України. – Додаток 4, том II (14). – 2009. – С. 118 – 126.
91. Стригунова М. М. Удосконалення нормативної бази оцінювання якості освітніх послуг ВНЗ України : дис. ... канд. тех. наук : 05.01.02 / Стригунова Марина Миколаївна. – Севастополь, 2008. – 580 с.
92. Струков Е.Н. Информационная компетентность как условие повышения качества высшего образования // Образовательные технологии и общество. – 2008. – Том 11. – № 2. – С. 355 – 360.
93. Терминология качества. Материалы проекта ISO 9000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.cfin.ru/management/iso9000/iso9000\\_glossary.shtml](http://www.cfin.ru/management/iso9000/iso9000_glossary.shtml)

94. Трапицын С. Ю. Использование процессного подхода при создании системы комплексного оценивания качества деятельности учреждения высшего профессионального образования / С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Вестник северного (арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 2. – С. 108 – 116.

95. Третьяков П. И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы : сущность, подходы, проблемы / П. И. Третьяков, Т. И. Шамова // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 62 – 72.

96. Третьякова Т. В. Анализ концепции качества образования / Т. В. Третьякова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 62 – 65.

97. Третьякова Т. В. Качество образования : от оценки к управлению / Т. В. Третьякова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 16 – 21.

98. Управление качеством образования : Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

99. Факторович А. А. Основные направления совершенствования процесса управления качеством образования в ВУЗе в современных условиях / А. А. Факторович // Вестник МГПУ : Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 3 (17). – С. 8 – 14.

100. Факторович А. А. Принципы управления качеством образования в вузе в условиях реализации ФГОС / А. А. Факторович // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 40 – 48.

101. Фразер М. Дж. Проблема качества / М. Дж. Фразер // Высшее образование в Европе. – 1995. – № 1-2. – С. 16 – 21.

102. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

103. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Харківська Алла Анатоліївна. – Луганськ, 2012. – 594 с.

104. Хриков Є. М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков. – Режим доступу : <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>

105. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

106. Хриков Є. М. Європейський, національний та інституціональний контексти розвитку менеджменту якості вищої освіти в Україні / Є. М. Хриков // Освіта та педагогічні науки. – 2012. – № 1 (150). – С. 13 – 21.

107. Шамова Т. И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т. И. Шамова, Н. А. Шарай // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 92 – 95.

108. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.

109. Шевченко С. Оцінювання якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу / С. Шевченко // Вища школа. – 2008. – № 11. – С. 14 – 23.

110. Шевченко С. О. Державно-громадське управління якістю вищої освіти в Україні : теоретико-методологічні засади та механізми практичної реалізації: монографія / С. О. Шевченко. – Д. : НГУ, 2011. – 263 с.

111. Шевченко С. О. Якість вищої освіти в Україні у вимірі Болонського процесу : параметри оцінювання та механізми управління нею / С. О. Шевченко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – Додаток 4, том III (15). – К. : Гнозис, 2009. – 826 с.

112. Широкова М. В. Ведущие тенденции управления качеством педагогического образования в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Широкова Мария Владимировна. – Белгород, 2010. – 199 с.

113. Шишов С. Е Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 354 с.

114. ЮНЕСКО. Всемирная конференция по высшему образованию (1998; Париж). Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры. – Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 90 с.

115. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством образования : монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2002. – 390 с.

116. American Association of State Colleges and Universities Value-Added Assessment : Accountability's New Frontier // Perspectives. – Spring 2006. – P. 1 – 16.

117. American Society for Quality. Common quality issues in education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.asq.org/education/why-quality/common-issues.html](http://www.asq.org/education/why-quality/common-issues.html)

118. Aquino G. V. Educational management : principles, functions, and concepts / G. V. Aquino. – Manila: Rex Bookstore, 2000. – 663 p.

119. Argyris C. Organisational learning II : Theory, method and practice / C. Argyris, D. Schon. – Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company, 1996. – 305 p.

120. Aronowitz S. The knowledge factory : Dismantling the corporate university and creating true higher learning / S. Aronowitz. – Boston : Beacon Press, 2001. – 240 p.

121. ASQ Quality Glossary. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://asq.org/glossary/q.html>

122. Association of American Colleges and Universities. Taking Responsibility for the Quality of the Baccalaureate Degree. – Washington, D.C. : Association of American Colleges and Universities, 2004.

123. Astin A. W. Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education / A. W. Astin. – San Francisco : Jossey-Bass, 1985. – 254 p.

124. Babbar S. Applying TQM to educational instruction / S. Babbar // International Journal of Public Sector Management. – 1995. – Vol. 8. – № 7. – P. 35 – 55.

125. Banta T. W. Performance funding comes of age in Tennessee / T. W. Banta, L. B. Rudolph // The Journal of Higher Education. – 1996. – Vol. 67(1). – P. 23 – 45.

126. Barnet R. Improving higher education : total quality care / R. Barnet. – Buckingham : Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1992. – 18 p.

127. Becket N. Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing? / N. Becket, M. Brookes // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2008. – Vol. 7. – № 1. – P. 40 – 54.

128. Bennett D. Assessing quality in higher education / D. Bennett // Liberal Education. – Spring 2001. – Vol. 87. – № 2. – P. 40 – 45.

129. Bergquist W. H. The four cultures of the academy : Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations / W. H. Bergquist. – San Francisco : Jossey-Bass, 1992. – 250 p.

130. Birnbaum R. How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organisation and Leadership/ R. Birnbaum. – San Fransisco : Jossey-Bass Publishers, 1991. – 280 p.

131. Birnbaum R. Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail / R. Birnbaum. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 272 p.

132. Birnbaum R. The quality cube : how college presidents assess excellence / R. Birnbaum // Journal of Tertiary Education Administration. – 1994. – Vol. 16 (1). – P. 69 – 79.



133. Blonin V. A. Strategic planning at University : the American experience and problems of its adaptation at Regional Russian University / V. A. Blonin. – Orlando : University of Central Florida, 2004. – 18 p.
134. Bogue E. G. Quality assurance in higher education : the evolution of systems and design ideals / E. G. Bogue // New directions for institutional research. – 1998. – № 99. – P. 7 – 18. – P. 8 – 9.
135. Bogue E. G. Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance / E. G. Bogue, K. B. Hall. – Praeger Publishers, 2003. – 288 p.
136. Bok D. Universities and the Future of America. – Durham : Duke University Press, 1990. – 136 p.
137. Borden V. Measuring Quality : Choosing Among Surveys and Other Assessments of College Quality / V. Borden, J. L. Zak Owens. – Washington, DC : American Council on Education, 2001. – 43 p.
138. Bowden J. The university of learning – beyond quality and competence in higher education, first edition/ J. Bowden, F. Marton. – London : Kogan Page, 1998. – 310 p.
139. Brennan J. Managing Quality in Higher Education : An International Perspective on Institutional Assessment and Change / J. Brennan, T. Shah. – Buckingham : Open University Press, 2000. – 159 p.
140. Brennan J. Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries / J. Brennan, T. Shah // Higher Education. – October 2000. – Vol. 40 (3). – P. 331 – 349.
141. Brennan J. Standards and quality in higher education / J. Brennan, P. Vries. – London : Jessica Kinsley, 1997. – 312 p.
142. Brookes M. Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice / M. Brookes, N. Becket // International Journal for Quality and Standards, 1 (1). – P. 1 – 37.\*

143. Brooks R. L. Measuring University Quality / R. L. Brooks // Review of Higher Education. – Fall 2005. – Vol. 29. – № 1. – P. 1 – 21.

144. Burke J. C. Funding Public Colleges and Universities for performance : Popularity, Problems, and Prospects / J. C. Burke. – New York : Rockefeller Institute Press, 2002. – 334 p.

145. Burke J. C. Performance Funding for Public Higher Education : Fad of Trend? / J. C. Burke, A. M. Serban // New Directions for Institutional Research. – № 97. – San Francisco : Jossey-Bass, 1998.

146. Cave M. The use of performance indicators in higher education : the challenge of the quality movement / M. Cave, S. Hanney, M. Kogan. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 276 p.

147. Chaffee E. Quality : Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Education Report No. 3 / E. Chaffee, L. Sherr. – Washington, DC : ASHE-ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1992. – 145 p.

148. Characteristics of Excellence in Higher Education : Eligibility Requirements and Standards for Accreditation. – Philadelphia : Middle States Commission on Higher Education, 2006. – 75 p.

149. Cheng Y. Ch. Multi-models of quality in education / Y. Ch. Cheng, W. M. Tam // Quality Assurance in Education. – 1997. – Vol. 5. – № 1. – P. 22 – 31.

150. Clark B. R. The Higher Education System : Academic Organization in Cross-National Perspective / B. R. Clark. – Berkeley, CA : University of California Press, 1986. – 330 p.

151. Cohen A. M. The Shaping of American higher education : emergence and growth of the contemporary system / A. M. Cohen, C. B. Kiske. – San Francisco : Jossey-Bass, 2010. – 630 p.

152. Colbeck C. L. What works : policy seminar on student success, accreditation and quality assurance / C. L. Colbeck, H. S. Caffrey. – Pennsylvania State University, 2003. – 24 p.

153. Continuous Quality Improvement Network. An Internal Study of Key Performance Indicators Among Self-Selected CQIN Member Institutions. – June 2001.

154. De Jager H. J. Linkages Between Total Quality Management and the Outcomes-based Approach in an Education Environment / H. J. De Jager, F. J. Nieuwenhuis // *Quality in Higher Education*. – 2005. – Vol. 11. – № 3. – P. 251 – 260.

155. Delamare F. What is competence? / F. Delamare, J. Winterton // *Human Resource Development International*. – March 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27 – 46.

156. Dew J. Quality Issues in Higher Education / J. Dew // *The Journal for Quality and Participation*. – April 2009. – P. 4 – 9.

157. Dill D. D. Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues [Электронный ресурс] / D. D. Dill. – Режим доступа : <http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia.pdf>

158. Dill D. D. The 'Catch 22' of Academic Quality : Implications for Universities and Public Policy. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.unc.edu/ppaq/docs/Catch\\_22.pdf](http://www.unc.edu/ppaq/docs/Catch_22.pdf)

159. Dill D. D. Will Market Competition Assure Academic Quality? An Analysis of the UK and US Experience / D. D. Dill // *Quality Assurance in Higher Education : Trends in Regulation, Translation and Transformation* / eds. : D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. – Springer, 2007. – 262 p. – P. 47 – 72.

160. Dooris M. J. Strategic Planning in Higher Education / M. J. Dooris, J. M. Kelley, J. F. Trainer // *New directions for higher education*. – 2004. – № 123. – P. 5 – 11.

161. Dowd A. C. Accountability, Assessment, and the Scholarship of “Best Practice” / A. C. Dowd, V. P. Tong // *Higher education : handbook of theory and research* / ed. : J. C. Smart. – Springer, 2007. – Vol. 22. – 611 p. – P. 57 – 120.

162. Duderstadt J. J. Current global trends in higher education and research: their impact on Europe / J. J. Duderstadt. – Vienna : Dies Academicus, 2009. – 38 p.
163. Eastern Michigan University Systems Portfolio, May 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emich.edu/assessment/may2009.php>
164. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. – Paris : OECD Publishing, 2011. – 495 p.
165. Education Criteria for Performance Excellence 2011-2012. – Gaithersburg, MD : National Institute of Standards and Technology. – 80 p.
166. Education Quality Assurance and Accreditation : A Glossary of Basic Terms and Definitions / L. Vlasceanu, L. Grünberg, Parlea D. – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2007. – 81 p.
167. Ellis R. Quality assurance for university teaching / R. Ellis. – London : SRHE, 1993. – 334 p.
168. Ellis T. I. Teacher Competency : What Administrators Can Do / T. I. Ellis // ERIC Clearinghouse on Educational Management : ERIC Digest. – № 9. – 1984. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ericdigests.org/pre-922/teacher.htm/>
169. Establishing performance indicators to assess progress toward meeting the goals of the Illinois commitment : Final recommendations, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://tn.gov/thec/Divisions/PPR/planning/pdf/state\\_master\\_plans/Illinois\\_Perfom-Indicators\\_Recommend\\_03.pdf](http://tn.gov/thec/Divisions/PPR/planning/pdf/state_master_plans/Illinois_Perfom-Indicators_Recommend_03.pdf)
170. EUA Quality Culture Project. Network Report. Network 4. Implementing Bologna Reforms. – Brussels : European University Association, 2003. – 58 p.
171. Ewell P. T. Assessment and accountability in America today : background and context / P. T. Ewell // New directions for institutional research, Assessment Supplement 2007. – Fall 2008. – № 1. – P. 7 – 17.

172. Ewell P. T. Assessment and TQM : In Search of Convergence / P. T. Ewell // *New Directions for Institutional Research*. – 1991. – Vol. 18. – № 3. – P. 9 – 52.

173. Ewell P. T. Strengthening assessment for academic quality improvement / P. T. Ewell // *Planning and Management for a Changing Environment : A Handbook on Redesigning Postsecondary Institutions* / eds. : M. W. Peterson, D. D. Dill, L. A. Mets. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – P. 360 – 381.

174. Ewell P. T. The ‘Quality Game’ : External Review and Institutional Reaction over Three Decades in the United States / P. T. Ewell // *Quality Assurance in Higher Education : Trends in Regulation, Translation and Transformation* / eds. : D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. – Springer, 2007. – 262 p. – P. 119 – 153.

175. Ewell P. T. The US National Survey of Student Engagement (NSSE) / P. T. Ewell // Dill D. D., Beerkens M. *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments. Series: Higher Education Dynamics*. – 2010. – Vol. 30. – 271 p. – P. 83 – 98.

176. Findlay P. Developments in the performance indicator debate in the United Kingdom / P. Findlay // *Peer Review and Performance Indicators* / eds. : L. C. Goedegebuure, P. A. Maassen, D. F. Westerheijen. – Utrecht : Lemma, 1990. – P. 125 – 134.

177. Freed J. E. A culture for academic excellence : implementing the quality principles in higher education. ASHE-ERIC higher education report / J. E. Freed, M. R. Klugman, D. F. Jonathon. – Whashington, DC : George Washington University, 1997. – Vol. 25. – № 1. – 200 p.

178. Fugazzotto S. J. On the Evolution of Colleges and Universities / S. J. Fugazzotto // *Tertiary education and management*. – 2010. – Vol. 16. – № 4. – P. 303 – 312.

179. Fullan M. The new meaning of educational change (3rd ed.) / M. Fullan. – London : Routledge Falmer, 2001. – 297 p.

180. Gilmore J. Conceptualization of college quality / J. Gilmore // Measurements of Quality in Higher Education. International Working Conference Proceedings. – Washington, D.C., May 23-24, 1991. – 114 p.

181. Goal 2025 : Lumina Foundation's Strategic Plan. – Indianapolis: Lumina Foundation for Education, 2009. – 13 p.

182. Gordon G. The Roles of Leadership and Ownership in Building an Effective Quality Culture / G. Gordon // Quality in Higher Education. – 2002. – Vol. 8. – № 1. – P. 97 – 106.

183. Gordon G. Translating institutional objectives into action / G. Gordon // Quality Assurance in Education. – 1999. – № 7 (1). – P. 6 – 13.

184. Green D. M. What is quality in higher education? / D. M. Green. – London : Society for Research into Higher Education, 1994. – 132 p.

185. Gumport P. Academic restructuring : Organizational change and institutional imperatives / P. Gumport // Higher Education. – 2000. – № 39. – P. 67 – 91.

186. Gumport P. Institutional adaptation : demands for management reform and university administration / P. J. Gumport, B. Sporn // Higher education : handbook of theory and research / ed. : J. C. Smart. – New York: Agathon Press, 1999. – Vol. 14. – 322 p. – P. 103 – 145.

187. Gvaramadze I. From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area / I. Gvaramadze // European Journal of Education. – 2008. – Vol. 43. – № 4. – P. 443 – 455.

188. Harvey L. Beyond TQM / L. Harvey // Quality in Higher Education. – 1995. – № 1. – P. 123 – 146.

189. Harvey L. Defining quality / L. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – Vol. 18 (1). – P. 9 – 34.

190. Higher Education : Handbook of Theory and Research / ed. : J. C. Smart. – Vol. 23. – Springer, 2008. – 393 p.

191. Hopkins D. The evolution of strategies for educational change – implications for higher education/ D. Hopkins. – York : LTSN Generic Center Report, 2002. – 16 p.

192. Houston D. Rethinking quality and improvement in higher education / D. Houston // *Quality Assurance in Education*. – 2008. – Vol. 16. – № 1. – P. 61 – 69.

193. Immerwahr J. Squeeze Play 2009 : The Public's Views on College Costs Today / J. Immerwahr, J. Johnson. – San Jose, CA : Public Agenda and the National Center for Public Policy and Higher Education, 2009. – 11 p.

194. Kells H. R. An analysis of the nature and recent development of performance indicators in higher education / H. R. Kells // *Higher Education Management*. – 1992. – Vol. 4(2). – PP. 131 – 138.

195. Koch J. V. Higher education and total quality management / J. V. Koch, J. L. Fisher // *Total Quality Management*. – 1998. – Vol. 9. – № 8. – P. 659 – 668.

196. Koslowski F. A. Quality and assessment in context : a brief review / F. A. Koslowski // *Quality Assurance in Education*. – 2006. – Vol. 14. – № 3. – P. 277 – 288.

197. Lehr J. K. Excellence in Higher Education : A Baldrige-Based Self-Assessment Guide for Higher Education / J. K. Lehr, B. D. Ruben // *Assessment Update*. – January-February 1999. – Vol. 11 (1). – P. 1 – 4.

198. Lenn M. P. The US Accreditation System / M. P. Lenn // *Quality Assurance in Higher Education : Proceedings of an International Conference Hong Kong*. – London : The Falmer Press, 1991. – 254 p.

199. Leveille D. E. Accountability in higher education : a public agenda for trust and cultural change / D. E. Leveille. – Berkeley, CA : Center for Studies in Higher Education, 2006. – 201 p.

200. Livingston D. L. Standards, national : Monitoring / D. L. Livingston // *International Encyclopedia of Education*. – Oxford : Pergamon Press, 1990. – P. 4786 – 4791.

201. Lozier G. G. Quality improvement pursuits in American higher education / G. G. Lozier, D. J. Teeter // Total Quality Management. – 1996. – Vol. 7. – № 2. – P. 189 – 201.

202. Management and Performance Indicators in Higher Education / eds. : F. J. Dochy, M. S. Segers, H. F. Wijnen. – Maastricht : Van Gorcum, 1990. – P. 69 – 94.

203. Marsh H. W. Students' evaluations of university teaching : a multidimensional perspective / H. W. Marsh, M. J. Dunkin // Effective teaching in higher education : Research and practice / R. P. Perry, J. C. Smart. – New York : Agathon Press, 1997. – 453 p.

204. Massachusetts Department of Higher Education. Performance indicators. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mass.edu/forinstitutions/research/perfmeasurementindicators.asp>

205. Massy W. F. Honoring the trust. Quality and cost containment in higher education / W. F. Massy. – Bolton : Anker Publishing, 2003. – 376 p.

206. McKeown M. P. State funding formulas for public four-year institutions/ M. P. McKeown. – Denver, CO: State Higher Education Executive Officers, 1996.

207. Measurements of quality in higher education. International working conference proceedings. – Washington, DC, May 1991. – 114 p.

208. Middaugh M. F. Creating a Culture of Evidence: Academic Accountability at the Institutional Level / M. F. Middaugh // New Directions for Higher Education. – Winter 2007. – № 140. – P. 15 – 28.

209. Middlehurst R. Quality : an organising principle for higher education? // Higher Education Quarterly. – 1992. – Vol. 46 (1). – P. 20 – 38.

210. Mintzberg H. The Fall and Rise of Strategic Planning / H. Mintzberg // Harvard Business Review. – 1994. – № 72(1). – P. 107 – 114.

211. Morley L. Quality and Power in Higher Education / L. Morley. – Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003. – 200 p.



212. Munoz M. A. Total quality management and the higher education environment : impact on educational leadership theory and practice / M. A. Munoz. – Louisville, 1999. – 24 p.

213. NACUBO Performance Measurement Toolkit : Metric Appendix. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.nacubo.org/documents/Metric Appendix.pdf](http://www.nacubo.org/documents/Metric%20Appendix.pdf)

214. National Center for Public Policy and Higher Education. Measuring Up (2000, 2002, 2004, 2006, 2008) : The National Report Card on Higher Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://measuringup.highereducation.org>

215. National Commission on Accountability in Higher Education. Accountability for Better Results : A National Imperative for Higher Education. – Denver, CO : State Higher Education Executive Officers, 2005. – 39 p.

216. National Commission on the Future of Higher Education. A Test of Leadership : Charting the Future of U.S. Higher Education. – Washington, DC : U.S. Department of Education, 2006. – 55 p.

217. National Institute for Learning Outcomes Assessment. Using Assessment Results : Promising Practices of Institutions That Do It Well. – University of Illinois at Urbana-Champaign. – July 2012. – 19 p.

218. Newman F. The future of higher education : rhetoric, reality, and the risks of the market / F. Newman, L. Couturier, J. Scurry. – San Francisco : Jossey Bass, 2004. – 304 p.

219. Nordvall R. C. An Alternative Definition of Quality of Undergraduate College Education : Toward Usable Knowledge for Improvement / R. C. Nordvall, J. M. Braxton // The Journal of Higher Education. – Vol. 67. – № 5 (Sep. - Oct., 1996). – P. 483 – 497.

220. North Central Association of Colleges and Schools, Higher Learning Commission. The New Criteria for Accreditation. Final version. – February 2012. – 12 p.

221. Northwest Commission on Colleges and Universities. Standards for Accreditation (revised 2010). – 15 p.

222. Office of Planning and Institutional Assessment, The Pennsylvania State University. Integrating Planning, Assessment, and Improvement // Innovation Insights. – 2007. – № 18. – P. 1 – 8. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psu.edu/president/pia/innovation/>

223. Office of Planning and Institutional Assessment. The Pennsylvania State University. Leading for Continuous Improvement // Innovation Insights. – 2005. – № 10. – P. 1 – 10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psu.edu/president/pia/innovation/>

224. Office of Quality Improvement. University of Wisconsin-Madison (2007) Accelerated Improvement : An Approach to Improving Campus Work Processes. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wisc.edu/improve>

225. Perellon J. F. Analysing Quality Assurance in Higher Education : Proposals for a Conceptual Framework and Methodological Implications / J. F. Perellon // Quality Assurance in Higher Education : Trends in Regulation, Translation and Transformation / eds. : D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. – Springer, 2007. – 262 p. – P. 155 – 180.

226. Planning and Institutional Assessment. The Pennsylvania State University. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psu.edu/president/pia/index.htm>

227. Power M. The Audit Explosion / M. Power. – London : Demos, 1996. – 53 p.

228. Program to Evaluate and Enhance Quality (PEEQ) Process Narrative. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uwec.edu/Chancellor/stratPlan/PEEQ/upload/Process-narrative-1-12-09.pdf>

229. Public Policy for Academic Quality : Analyses of Innovative Policy Instruments / eds. : D. Dill, M. Beerkens. – Springer, 2010. – 335 p.

230. Pusser B. Reconsidering higher education and the public good: the role of public spheres / B. Pusser // Governance and the Public Good / ed. : W. G. Tierney. – Albany : State University of New York Press, 2006. – P. 11 – 29.

231. Quality Assurance and Management / ed. : M. Savsar. – Rijeka, Croatia : InTech, 2012. – 424 p.

232. Quality Improvement. California State University, San Marcos. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.csusm.edu/qi/index.html>

233. Randle K. Further education and the new managerialism / K. Randle, N. Brady // Journal of Further and Higher Education. – 1997. – Vol. 21 (2). – P. 229 – 239.

234. Rhoades G. New Models of Management and Shifting Modes and Costs of Production: Europe and the United States / G. Rhoades, B. Sporn // Tertiary Education and Management. – 2002. – № 8 (1). – P. 3 – 28.

235. Rhoades G. Quality assurance in Europe and the U.S. : Professional and political economic framing of higher education policy / G. Rhoades, B. Sporn // Higher Education. – 2002. – № 43. – P. 355 – 390.

236. Rhoads R. A. Globalization, Social Movements, and the American University : Implications for Research and Practice / R. A. Rhoads, A. Liu // Higher Education : Handbook of Theory and Research / ed. : J. C. Smart. – Volume 24. – Springer, 2009. – P. 273 – 315.

237. Rice G. K. Continuous-Improvement Strategies in Higher Education : A Progress Report / G. K. Rice, D. C. Taylor. – Boulder : Educause Center for Applied Research. – September 30, 2003. – Volume 2003. – Issue 20. – 12 p.

238. Ruben B. D. Excellence in higher education guide : an integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities / B. D. Ruben. – Washington, DC : National Association of College and University Business Officers, 2007. – 106 p.

239. Ruben B.D. Higher Education Assessment : Linking Accreditation Standards and the Malcolm Baldrige Criteria / B. D. Ruben // New directions for higher education. – 2007. – № 137 (Spring). – P. 59 – 83.

240. Ruben B. D. Pursuing excellence in higher education : eight fundamental challenges / B. D. Ruben. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2004. – 420 p.

241. Ruben B. D. The Excellence in Higher Education Program : Using the Baldrige Framework to Address the Assessment, Planning and Improvement Needs of Your Institution. White Paper Final / B. D. Ruben. – California State University, 2008. – 17 p.

242. Sallis E. Total Quality Management in Education / E. Sallis. – London : Kogan Page, 2002. – 163 p.

243. Satterlee B. Continuous improvement and quality : implications for higher education. – Clearinghouse for Higher Education, The George Washington University, 1997. – 19 p.

244. Senge P. The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization / P. Senge. – London : Century Business, 1990. – 466 p.

245. Seymour D. T. On Q : Causing Quality in Higher Education / D. T. Seymour. – New York : Macmillan, 1992. – 208 p.

246. Seymour D. T. TQM : Focus on performance, not resources / D. T. Seymour // Educational record. – 1993. – № 74. – P. 6 – 14.

247. Slaughter S. Academic capitalism and the new economy : Markets, state and higher education / S. Slaughter, G. Rhoades. – Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 2009. – 384 p.

248. Spellings Commission. Final Report-Draft. Commission on the Future of Higher Education, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/0809-draft.pdf>

249. Srikanthan G. Developing a Model for Quality in Higher Education / G. Srikanthan. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.ntu.edu.vn/Portals/96/Tu%20lieu%20tham%20khao/Quan%20ly%20dai%20hoc/a%20model%20for%20quality%20management%20in%20he.pdf>

250. Srikanthan G. Developing alternative perspectives for quality in higher education / G. Srikanthan, J. Dalrymple // The International Journal of Educational Management. – 2003. – Vol. 17. – № 3. – P. 126-136.

251. Srikanthan G. Implementation of a Holistic Model for Quality in Higher Education / G. Srikanthan, J. Dalrymple // Quality in Higher Education. – 2005. – Vol. 11. – № 1. – P. 69 – 81.

252. Standards for Accreditation. – Burlington, MA : Commission on Institutions of Higher Education, New England Association of Schools and Colleges, 2005. – 27 p.

253. Tam M. Measuring Quality and Performance in Higher Education / M. Tam // Quality in Higher Education. – 2001. – Vol. 7. – № 1. – P. 47 – 54.

254. Taylor J. National Monitoring of Higher Education : Motives, Methods and Means / J. Taylor // The Routledge International Handbook of Higher Education / ed. : M. Tight. – Routledge, 2009. – P. 225 – 242.

255. The AQIP Pathway. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hlcommission.org/Pathways/aqip-home.html>

256. The monitoring of institutional performance and the use of key performance indicators. CUC Report. – November 2006. – 51 p.

257. The Routledge International Handbook of Higher Education / ed. : M. Tight. – Routledge, 2009. – 525 p.

258. The Rutgers University Center for Organizational Development and Leadership : The ODL Approach, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.odl.rutgers.edu/pdf/odl-white-paper.pdf>

259. The Voluntary System of Accountability (VSA). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.voluntarysystem.org/index.cfm?page=background>

260. Trani E. P. *The Indispensable University : Higher Education, Economic Development, and the Knowledge Economy* / E. P. Trani, R. D. Holsworth. – Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers, 2013. – 300 p.

261. University of Central Florida. *Strategic Plan : Key Elements*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ucf.edu/strategic-planning/strategic-plan-key-elements/>

262. Van Damm D. *Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services* / D. Van Damm // *OECD/US Forum on trade in educational services*. – 23-24 May, 2002.

263. Webber K. L. *The Balancing Act : Accountability, Affordability, and Access in American Higher Education* / K. L. Webber, R. G. Boehmer // *New directions for institutional research*. – Assessment Supplement. – 2008. – P. 79 – 91.

264. White, R. W. *Motivation reconsidered : the concept of competence* / R. W. White // *Psychological Review*. – Vol. 66 (5). – Sep. 1959. – P. 297 – 333.

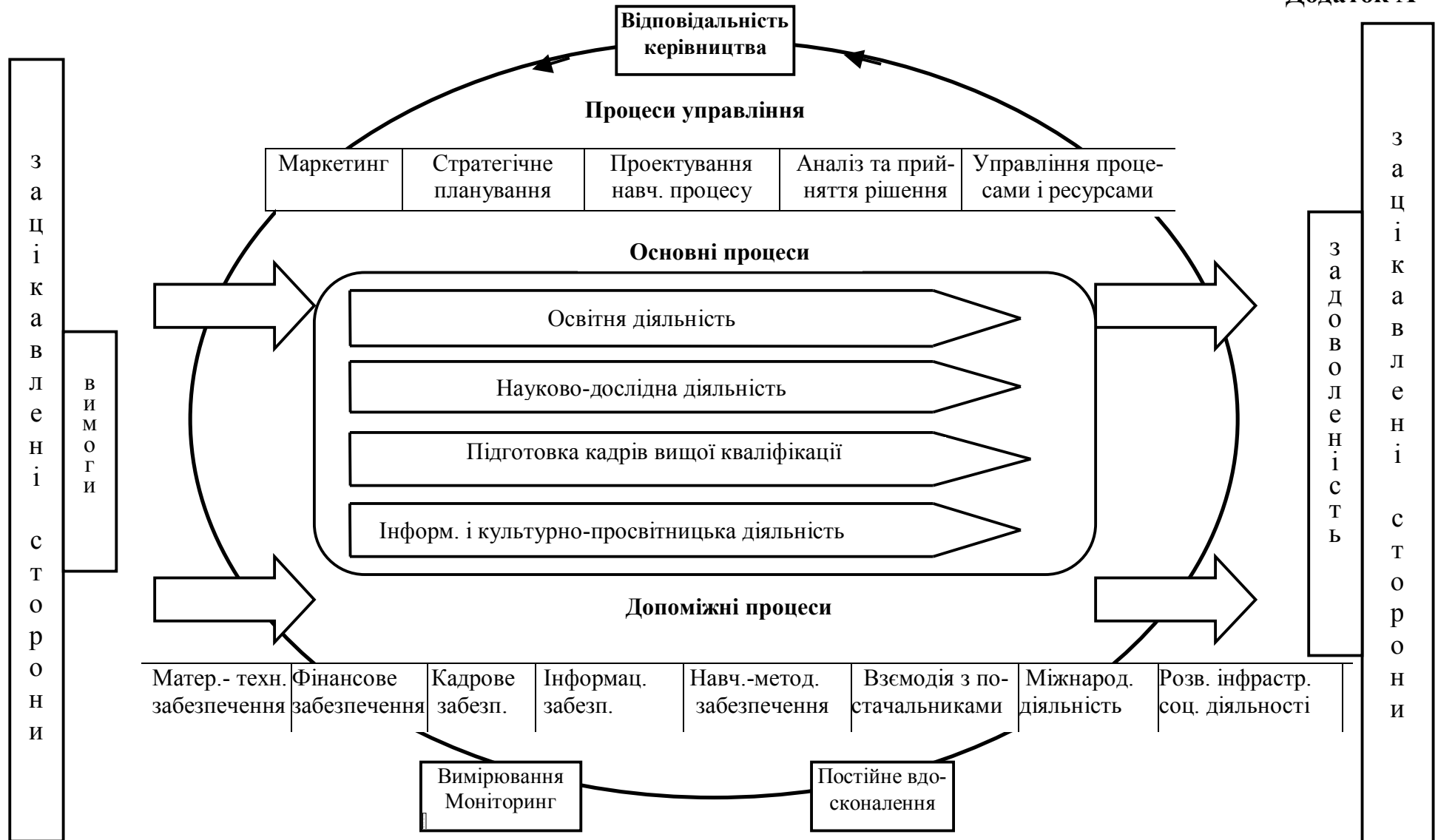
265. Whitney K. M. *Lost in Transition : Governing in a Time of Privatization* / K. M. Whitney // *Governance and the Public Good* / ed. : W. G. Tierney. – Albany : State University of New York Press, 2006. – P. 29 – 50.

266. Williams G. *Total quality management in higher education : panacea or placebo?* / G. Williams // *Higher Education*. – 1993. – Vol. 25(3). – P. 229 – 237.

267. Winn B. A. *Organizational quality : An Examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework* / B. A. Winn, K. S. Cameron // *Research in Higher Education*. – 1998. – Vol. 39. – № 5. – P. 491 – 512.

268. Yorke M. *Developing a quality culture in higher education* / M. Yorke // *Tertiary education and management*. – 2000. – № 6 (1). – P. 19 – 36.

# *ДОДАТКИ*



**Процесна модель системи управління якістю у ВНЗ**



**Схема критеріїв досконалості в освіті М. Болдриджа**

### Панель індикаторів у вищій освіті США



Місія, бачення і цілі ВНЗ можуть бути трансформовані в "панель індикаторів", що складається з п'яти груп індикаторів, які в свою чергу включають ряд складових показників. Ці п'ять груп індикаторів зображені на малюнку. Розглянемо кожен з них.

У вищенаведеній схемі перша група індикаторів „Викладання/навчання” включає оцінювання якості в двох головних сферах: 1) програми та курси і 2) навчальні досягнення студентів. Значущим для оцінювання є систематичне сприяння та ідеї з боку колег, студентів, випускників, роботодавців, чії судження допомагають створити всебічну і збалансовану групу критеріїв. Наприклад, колеги можуть надати корисну оцінку кваліфікацій викладача, обсягу, повноти, змісту програм/курсів. Студенти і випускники можуть оцінити доступність програми/курсу, можливість застосувати отримані знання, навички подачі матеріалу, ентузіазм, зацікавленість, доступність викладача і таке інше. Прикладами показників оцінки навчальних досягнень студентів можуть бути уподобання студентів щодо курсів/програм, вибірковість при зарахуванні студентів на курси, залученість, набуті знання і компетенції, задоволеність, готовність до професійної діяльності, працевлаштування, мотивація до навчання протягом усього життя і т.д.

У сфері досліджень ВНЗ, як правило, мають чітко розроблені критерії досягнень. Показники продуктивності демонструють рівень активності, тобто частота презентацій, виступів, публікація статей і наукових робіт. Показники результативності зазвичай включають кількість публікацій, вибірковість і престижність журналів, нагороди і визнання, приналежність до редколегії, фінансування досліджень та інше.

Група індикаторів „Громадські послуги” відображає ступінь відповідності університету, підрозділу або програми потребам і очікуванням основних зовнішніх зацікавлених сторін. Як зображено на малюнку, ця група повинна враховувати інтереси кожної зацікавленої сторони, оскільки їх оцінка якості та продуктивності ВНЗ/програми має важливе значення для реалізації місії університету.

Для академічних підрозділів зацікавленими групами є: університет, випускники, абітурієнти, батьки студентів, роботодавці, держава, що фінансує організації і суспільство. Як вже раніше відмічалось в 1 параграфі 1 розділу дисертації, завданням ВНЗ є визначення критеріїв оцінки якості вищої освіти, які відображали б позиції різних стейкхолдерів (зацікавлених сторін). Загальними критеріями для ряду зацікавлених сторін можуть бути: рівень активності, відбір на керівні посади, репутація, відповідність потребам, рівень задоволеності і т.д.

Ще однією важливою групою індикаторів на додаток до перерахованих вище є задоволеність викладацького складу та обслуговуючого персоналу своїм місцем роботи. Серед них можна відзначити привабливість навчального закладу як місця роботи, текучість кадрів, винагороди, атмосфера на робочому місці, рівень моралі і задоволеності викладачів та іншого персоналу.

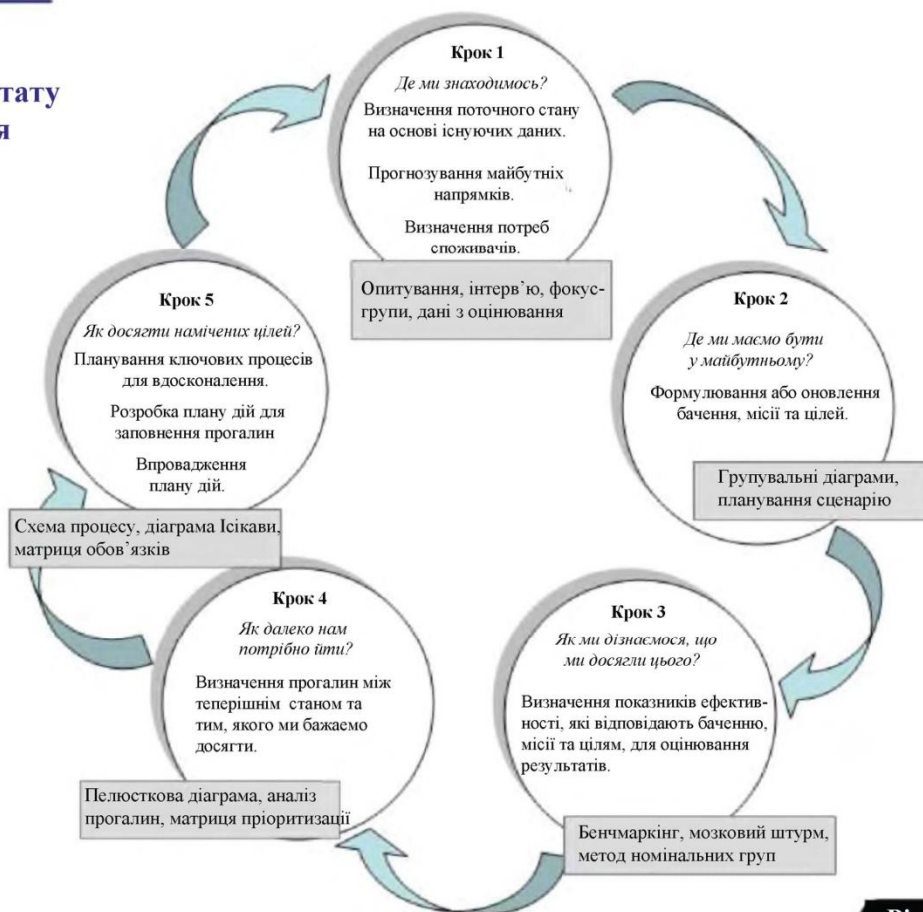
Остання фінансова група індикаторів включає джерела доходів (фінансування штатів, плата за навчання, пожертви, гранти) і витрати (поточний бюджет, обслуговування боргу, коефіцієнт кредитів, відстрочені витрати на обслуговування університету/підрозділу).

Даний список індикаторів не варто розглядати як повний або обов'язковий для будь-якого типу ВНЗ/програми. Залежно від місії і цілей університету або коледжу компоненти „панелі індикаторів” можуть варіюватися.

## Інтеграція планування, оцінювання та вдосконалення: модель та інструменти



Університет штату  
Пенсільванія



**Відділ планування та  
інституційного оцінювання**

### **Крок 1. Де ми знаходимося зараз?**

Для тих, хто оновлює план, Крок 1 починається з оцінювання прогресу в досягненні цілей і будь-якої інформації щодо чинників прогресу.

Наступне завдання – визначити, що змінюється, і які тенденції впливають на організацію на зовнішньому і внутрішньому рівні. На додаток, необхідно з'ясування зацікавлених осіб і наскільки організація відповідає їх очікуванням. Нарешті, організація повинна визначити свої сильні сторони, основні компетенції та можливості росту.

Першим джерелом інформації для визначення реального стану підрозділу є дані, зібрані в процесі останнього оцінювання. Опитування, інтерв'ю та фокус-групи використовуються для збору інформації про рівень задоволеності, очікування і думки зацікавлених сторін.

### **Крок 2. Де ми повинні бути в майбутньому?**

На даному етапі організація повинна вивчити, яку діяльність вона виконує в даний час і визначити, що їй необхідно робити в майбутньому. В якому напрямку рухається організація, і як підрозділ може підтримувати цю тенденцію? Як підрозділ може підтримувати місію всієї організації? Саме на цьому етапі організація розробляє або вдосконалює свою місію, бачення і цілі, якщо виникає така необхідність.

Джерелом інформації може служити групувальна діаграма, яка використовується для групування індивідуальних очікувань і можливостей в цільові або стратегічні категорії. Сценарне планування може використовуватися для оцінювання тенденцій і визначення можливих майбутніх сценаріїв.

### **Крок 3. Як ми дізнаємося, що ми досягли наміченого?**

Основний компонент динамічного плану – індикатори прогресу. Це показники ефективності, які повинні відповідати місії, баченню і цілям організації. Однак, акцент повинен бути на відомостях, які можуть бути зібрані з мінімальними витратами в процесі звичайних операцій. Оцінювання не повинно вимагати більше ресурсів, ніж відомості, які воно надає.

Підрозділ, насамперед, вивчає раніше зібрані відомості для оцінювання прогресу. Бенчмаркінг або порівняльний аналіз показників може бути корисним для визначення показників, що використовують подібні підрозділи. Важливим є порівняння процесів і підходів, а не результатів діяльності. Якщо необхідно зібрати нову інформацію, мозковий штурм і метод номінальних груп можуть бути засобом отримання групової інформації щодо всіх можливостей і подальшого скорочення можливостей до найбільш ефективних.

### **Крок 4. Як далеко нам необхідно йти?**

Визначивши способи оцінювання діяльності, ключові показники реального стану і планові показники, підрозділ може виміряти, скільки зусиль потрібно для досягнення кожного показника. Далі підрозділ може вибрати стратегії або ініціативи, над якими воно почне роботу, на основі доступних ресурсів, ціни, часу, логічній послідовності або інших критеріїв. Досягнувши прогресу в реалізації обраних ініціатив, відділ переглядає інші можливі ініціативи.

Пелюсткова діаграма допомагає визначити, які завдання обумовлюють інші в організації, і, відповідно, робота над якими дасть найбільше результатів. Аналіз розриву надає інформацію про ресурси і дії, необхідні для досягнення бажаного майбутнього стану. Матриця пріоритизації забезпечує засоби оцінки альтернативних дій за визначеними критеріями.

### **Крок 5. Як досягти намічених цілей?**

Останній етап моделі включає безпосереднє впровадження ініціатив. Він вимагає визначення осіб, залучених у впровадження кожної ініціативи, і необхідних ресурсів.

У вдосконаленні або реорганізації процесів, що вже існують, картування процесів і створення блок-схем допомагають визначити поточні процеси і функції, які повинні бути збережені, навіть якщо спосіб реалізації функції змінюється. Діаграма Ісікаваї або діаграма причинно-наслідкових зв'язків допомагає визначити проблемні зони в поточних процесах. Матриця обов'язків документує, які дії необхідні для впровадження ініціатив і хто буде відповідати за певні дії.

## Інструменти організаційного вдосконалення

### 1. Групувальна діаграма – генерування та організація великої кількості ідей.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Працюючи індивідуально, учасники генерують ідеї і записують їх на стікерах.</li> <li>2. Учасники приклеюють свої стікери на великому аркуші паперу або іншій плоскій поверхні.</li> <li>3. Самостійно учасники групують ідеї в категорії із загальною темою, концентруючись на значенні і зв'язках.</li> <li>4. Розподіл великих тематичних груп на підгрупи.</li> <li>5. Учасники записують коротку фразу, яка характеризує головну ідею групи на окремому кольоровому стікері і розташовують його як заголовок групи.</li> <li>6. Учасники перевіряють, чи є нові ідеї, які підходять для будь-якої групи.</li> </ol>	<table border="0"> <tr> <td><b>Комунікація</b></td> <td><b>Інформація</b></td> </tr> <tr> <td><b>Підтримувати зворотний зв'язок</b></td> <td><b>Збір даних</b></td> </tr> <tr> <td><b>Вміння слухати</b></td> <td><b>Ведення записів</b></td> </tr> <tr> <td><b>Обмін вдалими практиками</b></td> <td><b>Оновлення керівництва з процесів</b></td> </tr> <tr> <td><b>Обмін інформацією між підрозділами</b></td> <td><b>Встановлення стандартів</b></td> </tr> <tr> <td><b>Чіткий напрямок</b></td> <td></td> </tr> </table>	<b>Комунікація</b>	<b>Інформація</b>	<b>Підтримувати зворотний зв'язок</b>	<b>Збір даних</b>	<b>Вміння слухати</b>	<b>Ведення записів</b>	<b>Обмін вдалими практиками</b>	<b>Оновлення керівництва з процесів</b>	<b>Обмін інформацією між підрозділами</b>	<b>Встановлення стандартів</b>	<b>Чіткий напрямок</b>	
<b>Комунікація</b>	<b>Інформація</b>												
<b>Підтримувати зворотний зв'язок</b>	<b>Збір даних</b>												
<b>Вміння слухати</b>	<b>Ведення записів</b>												
<b>Обмін вдалими практиками</b>	<b>Оновлення керівництва з процесів</b>												
<b>Обмін інформацією між підрозділами</b>	<b>Встановлення стандартів</b>												
<b>Чіткий напрямок</b>													

1. **Бенчмаркінг** – порівняння процесів, процедур, послуг і продуктів однієї організації з подібними найбільш успішними організаціями.

Джерела інформації:

- Існуюча публічна інформація (телебачення, газети, внутрішні і зовнішні експерти, конференції та семінари);

- Нова інформація (нові дослідження);

- Особистий контакт (зустріч з представниками організації та обмін інформацією).

Організаційні джерела:

Внутрішні: порівняння з подібними підрозділами в межах однієї організації.

Конкуренти: порівняння з подібними організаціями в межах одного сектора.

Функціональні: порівняння з різними організаціями з інших секторів, які виконують подібну функцію.

2. **Метод номінальних груп** – встановлення пріоритетів або ранжування ідей. Варіант мозкового штурму, заснований на анонімному генеруванні ідей і спрямований на більш повну участь членів команди в генерації ідей.

1) Виконання процедури мозкового штурму.

- 2) Вивчення запропонованих ідей і об'єднання подібних.
- 3) Виділення певної кількості «голосів» для кожного учасника.
- 4) Учасники розподіляють свої голоси відповідно до ідей, яким вони надають перевагу.
- 5) Вибір ідей, які отримали найбільше голосів.

3. **Схема (карта) процесу** – графічне представлення етапів процесу або процедури.

Етапи розробки схеми процесу	Рекомендації
1. Визначення меж	- початок и кінець
2. Визначення рівня деталізації	- макро і мікро
3. Перелік основних етапів	- зображення дійсних фактів - розташування в правильному порядку
4. Створення діаграми	- символи - стрілки - без нескінченних петель - без тупикових ділянок
5. Перегляд	- точність - консенсус
6. Позначення	- заголовок - дата

Класичні символи схеми процесу:

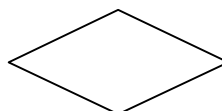
Початок/Кінець



Етап процесу



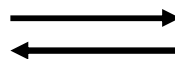
Етап прийняття рішення



Період очікування



Напрямок потоку

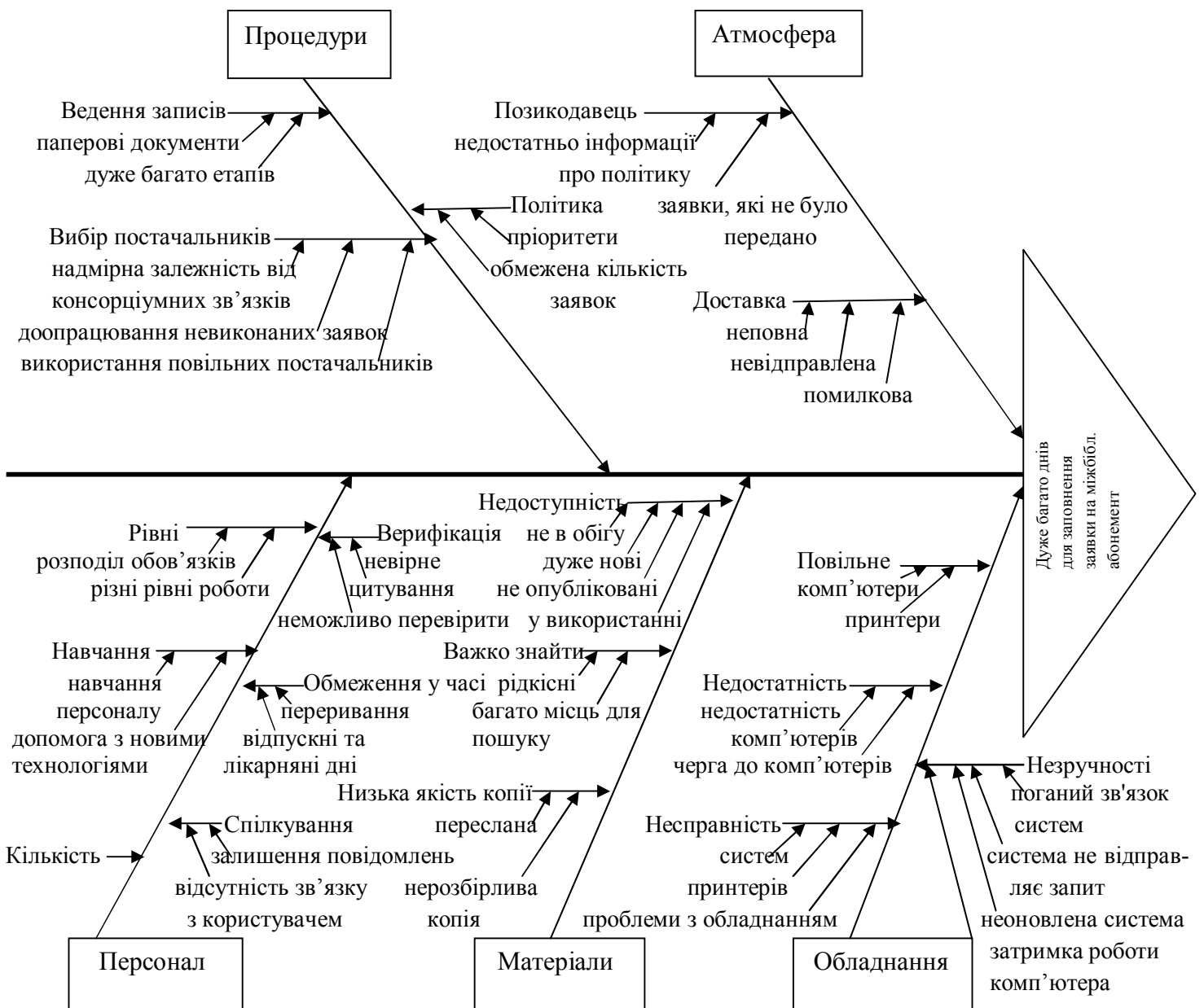


4. **Діаграма Ісікави або причинно-наслідкових зв'язків** – графічне зображення категорій причин, що можуть привести до певних наслідків; взаємодія між причинами проблеми.



- 1) Обговоріть можливі причини.
- 2) Згрупуйте причини у категорії. Найпоширенішими категоріями є наступні: люди, обладнання, процедури, матеріали, атмосфера.
- 3) Намалюйте діаграму причинно-наслідкових зв'язків (у вигляді скелету риби, з наслідком в районі голови).
- 4) Розташуйте визначені причини на діаграмі. Зобразіть корінні причини у вигляді маленьких кісточок.




### Корінні причини недосконалості міжбібліотечних абонементів

























5. **Матриця обов'язків** – розподіл обов'язків та встановлення строку їх виконання.

- 1) Напишіть завдання або обов'язки, які необхідно виконати, в лівій частині матриці.
- 2) Вздовж верхньої частини матриці напишіть перелік залучених осіб або груп.
- 3) Залиште останню колонку праворуч для кінцевого терміну.
- 4) Кожне завдання повинно мати хоча б одну особу або групу, яка має первинну відповідальність за його виконання.

### Матриця обов'язків

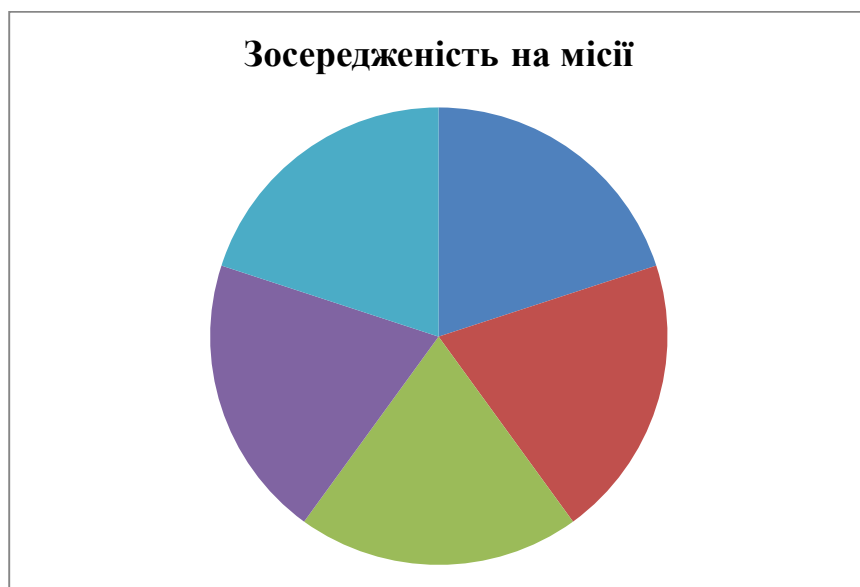
-  – Первинна відповідальність     
  – Вторинна відповідальність  
 – Необхідно визначити

Завдання	Анжела	Тім	Дженіс	С'юзен	Мей	Дата
Порядок денний						5/11
Записні книжки						5/8
Аудіовізуальне обладнання						5/11
Планшет-палатки						5/11
Підготовка кабінету						5/12

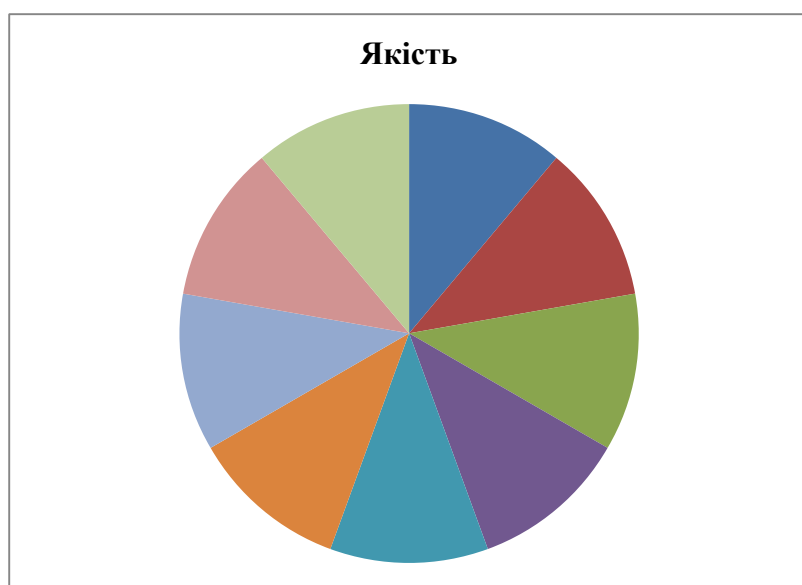
**Зразок плану проекту вдосконалення процесу, розроблений відділом  
вдосконалення якості Вісконсинського університету в Медісоні**

<b>ЕТАПИ ПРОЕКТУ</b>	<b>ВІДПОВІДАЛЬНИЙ</b>	<b>ВЕР</b>	<b>ЖОВТ</b>	<b>ЛИСТ</b>	<b>ГРУД</b>
<b>Фаза I: Ініціювання проекту</b>	Організатор, лідер групи	■			
1. Створення моделі проекту		■			
2. Вибір членів групи		•			
3. Створення схеми поточного процесу		•			
4. Планування 1 і 2 нарад групи		•			
<b>Фаза II: Проектування рішень</b>	Проектна група		■		
1. Проведення 1 наради групи			•		
а. Орієнтація групи на цілі проекту			•		
б. Проектування ідеального процесу			•		
с. Визначення потенційних покращень			•		
д. Формулювання рекомендацій			•		
2. Проведення 2 наради групи			•		
а. Завершення змін процесу			•		
б. Визначення критеріїв і призначення відповідальних			•		
с. Розробка плану впровадження			•		
3. Отримання схвалення плану впровадження			•		
<b>Фаза III: Впровадження рішень</b>	Проектна група			■	■
1. Реалізація плану впровадження, обмін інформацією та навчання, якщо необхідно					
<b>Фаза IV: Демонстрація результатів</b>	Проектна група				■
1. Перевірка нового процесу				•	••
2. Порівняння ефективності нового процесу з вихідним					•
3. Розробка системи постійного вдосконалення					•
4. Складання звіту з проекту					•
5. Передача повноважень відповідальному за процес					•
<b>Завершення проекту</b>	Організатор, лідер групи				•

### Кольорові кола або шкали оцінювання академічних програм у Вісконсінському університеті в О-Клер

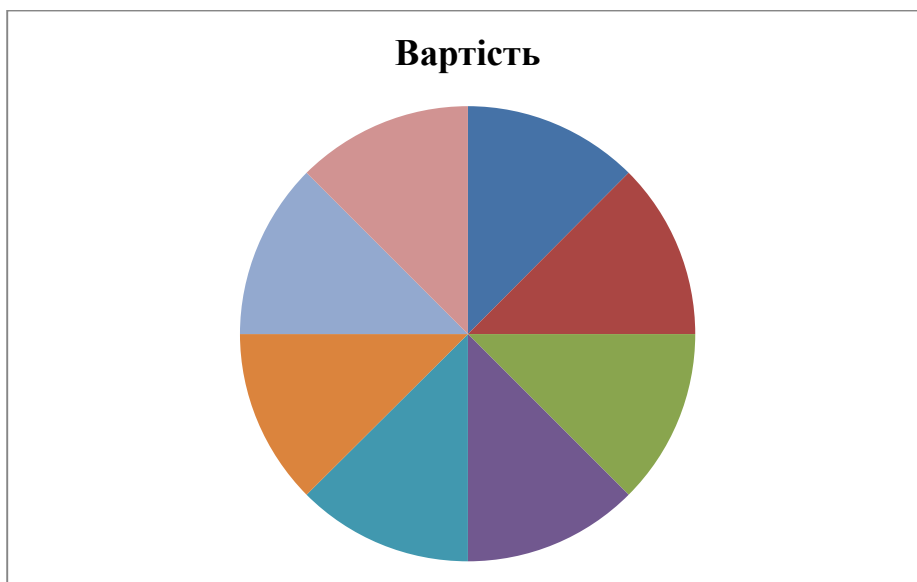


- Програма демонструє міцний зв'язок з метою університету, його баченням та стратегічними цілями
- Освітні цілі програми узгоджені з загальними освітніми цілями університету
- Програма сприяє розвитку інших програм
- Випускники відповідають регіональним потребам та потребам штату
- Вплив на регіон (програма має офіційні та неофіційні зв'язки з зовнішніми спільнотами, на які вона здійснює позитивний вплив)

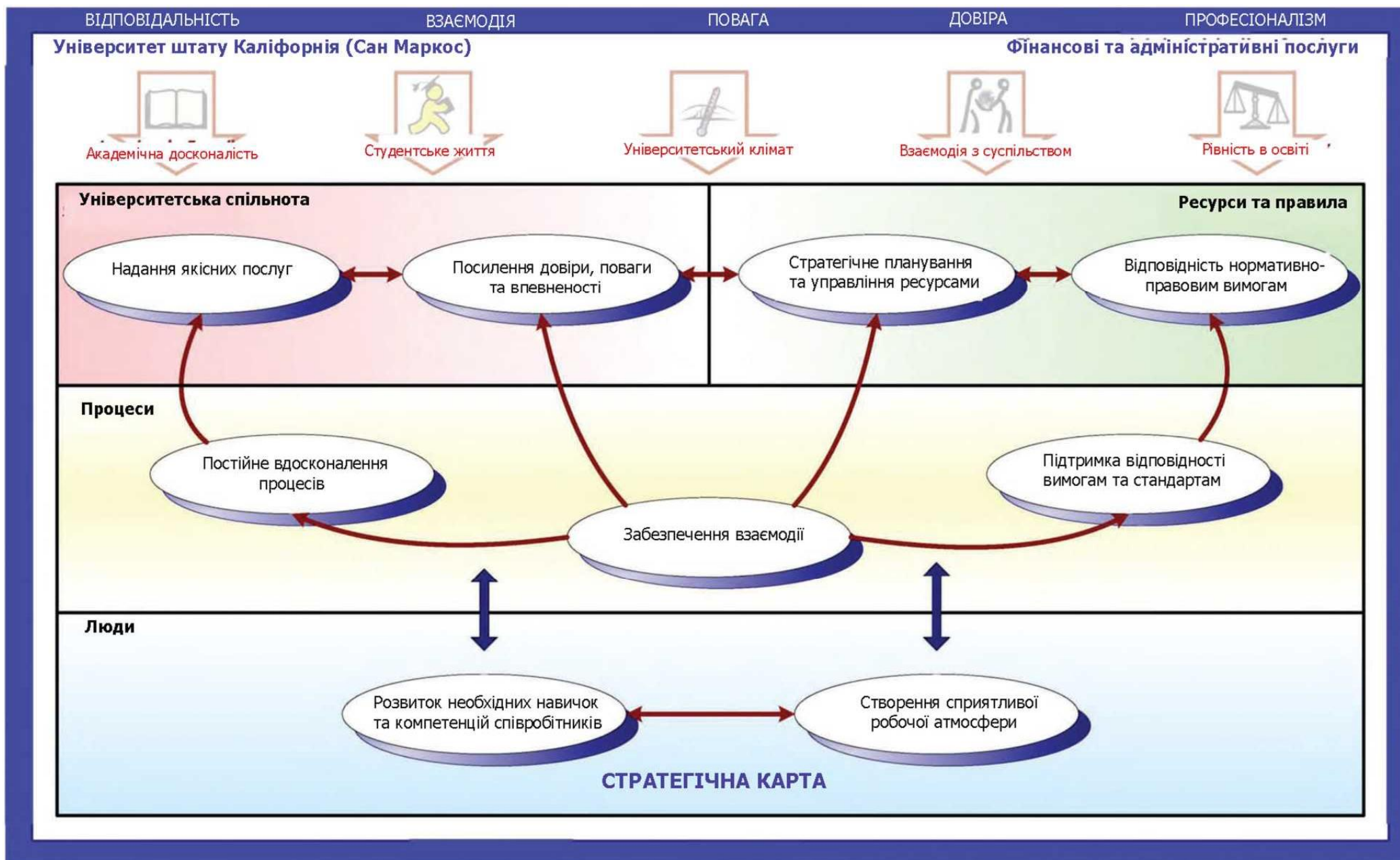


- Сучасний та добре розроблений навчальний план
- Добре розроблений процес оцінювання, який вдосконалює програму та навчання
- Актуальність змісту навчальних курсів та освітніх технологій
- Велика кількість плідних науковців серед викладачів

- Програма не є чуткою до змін у кадровому складі (гнучкість викладачів, які здатні перекривати творчі відпустки та лікарняні)
- Програма забезпечує навчання через досвід, яке сприяє особистій трансформації студентів
- Програма демонструє та підтримує ініціативи з етнічного та расового різноманіття працівників та студентів
- Досконалий рівень навчання та консультування
- Сприяння програми відмінності/ідентичності університету



- Кількість кредитів на одну штатну одиницю
- Кількість кредитів освітньої програми для отримання ступеню бакалавра/магістра
- Кількість кредитів, відведених на дисципліни для студентів старших курсів/дисципліни нижчого рівня
- Кількість кредитів на представника науково-педагогічних кадрів з повною зайнятістю
- Прямі витрати на навчання з розрахунку на кредит
- Важливість та додаткові видатки програм з незначним контингентом студентів
- Важливість та додаткові видатки занять з незначним контингентом студентів
- Кількість кредитів для отримання наукового ступеню, відсоток випускників



**Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього  
забезпечення якості у ВНЗ**

Європейські стандарти, запропоновані ЄАЗЯ щодо внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ	Рекомендації ЄАЗЯ щодо внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ	Необхідно розробити і забезпечити
<p><b>1. Політика закладу і процедури забезпечення якості.</b> Заява ВНЗ про створення атмосфери і практики визнання важливості якості та її забезпечення. Визначення ВНЗ політики і процедур забезпечення якості і стандартів навчальних програм та дипломів. Надання офіційного статусу, доступності до широкого загалу стратегії, політиці і процедурам забезпечення якості</p>	<p>Офіційно визначити політику і процедури для встановлення меж розробки ВНЗ власної системи забезпечення якості і відстеження її ефективності. Програмна заява може включати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- співвідношення між викладанням та НДР у ВНЗ;</li> <li>- стратегію ВНЗ щодо якості і стандартів;</li> <li>- організацію системи забезпечення якості;</li> <li>- відповідальність ВНЗ, його структурних одиниць, осіб за забезпечення якості;</li> <li>- міра залучення студентів до забезпечення якості;</li> <li>- способи втілення політики, її моніторингу та корекції.</li> </ul> <p>ВНЗ має забезпечити у навчальних програмах чітко визначені результати навчання та створити всі умови для їх досягнення.</p>	<p>Офіційну стратегію, політику і процедури ВНЗ</p>
<p><b>2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів.</b> Наявність у ВНЗ офіційного механізму затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і дипломів</p>	<p>Для забезпечення якості навчальних програм включати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розробку й публікацію чітких результатів навчання;</li> <li>- ретельний добір дисциплін та їх змісту для створення освітньо - кваліфікаційних програм;</li> <li>- особливі вимоги до різних форм навчання і типів вищої освіти;</li> <li>- наявність відповідних навчальних ресурсів;</li> <li>- формальні процедури затвердження освітніх програм органом, який не здійснює викладання за цією програмою;</li> <li>- моніторинг успішності та досягнень студентів;</li> <li>- регулярний періодичний перегляд програм за участю зовнішніх експертів;</li> <li>- регулярне спілкування з представниками ринку праці;</li> <li>- участь студентів у діяльності із забезпечення якості.</li> </ul>	<p>Механізм</p>

<p><b>3. Оцінювання студентів.</b> Послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур</p>	<p>Процедури оцінювання студентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- будуть розроблені з урахуванням спроможності визначення міри досягнення запланованих навчальних результатів;</li> <li>- забезпечуватимуть діагностичний, поточний або підсумковий контроль;</li> <li>- матимуть чіткі й оприлюднені критерії;</li> <li>- здійснюватимуться людьми, котрі розуміють роль оцінювання у набутті студентами знань і вмінь;</li> <li>- по можливості здійснюватимуться не лише на підставі судження одного екзаменатора;</li> <li>- враховуватимуть правила регулювання випадків відсутності студентів через хворобу та ін.;</li> <li>- гарантуватимуть безпеку процесу тестування і його відповідність задекларованих ВНЗ процедур;</li> <li>- підлягатимуть адміністративним перевіркам;</li> <li>- мають бути доведені до відома студентів.</li> </ul>	<p>Критерії, правила, процедури</p>
<p><b>4. Забезпечення якості викладацького складу.</b> Наявність у розпорядженні ВНЗ певних процедур і критеріїв щодо засвідчення кваліфікації і фахового рівня для виконання своїх службових обов'язків. Їх оцінка при зовнішніх перевірках ВНЗ</p>	<p>ВНЗ мають використовувати процедури відбору та призначення на посаду, які б гарантували щонайменше базовий рівень їх компетентності. Викладачі повинні мати доступ до інформації про оцінку їхньої роботи. Необхідно створювати умови і можливості для викладачів щодо вдосконалення їх фахової майстерності, а також мати механізми усунення з посад професійно нездатних.</p>	<p>Процедури відбору кадрів, критерії</p>
<p><b>5. Навчальні ресурси та підтримка студентів.</b> Гарантування ВНЗ достатності і відповідності змісту навчальних програм наявних ресурсів забезпечення навчального процесу</p>	<p>Забезпечення легкої доступності студентів до навчальних ресурсів та механізмів підтримки. ВНЗ мають постійно відстежувати, переглядати і вдосконалювати ефективність доступних для студентів служб підтримки.</p>	<p>Державні і ВУЗівські гарантії</p>
<p><b>6. Інформаційні системи.</b></p>	<p>Інформаційна система забезпечення моніторингу якості має відповідати потребам</p>	<p>Гарантії ВНЗ</p>



<p>Гарантування ВНЗ збору, аналізу й використання відповідної інформації для ефективного управління навчальними програмами та іншою діяльністю.</p>	<p>конкретного ВНЗ, і, щонайменше, відображати:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- досягнення та показники успішності студентів;</li> <li>- результати працевлаштування;</li> <li>- міру задоволення студентів навчальними програмами;</li> <li>- ефективність роботи викладачів;</li> <li>- характер студентського складу;</li> <li>- наявні навчальні ресурси та їх вартість;</li> <li>- ключові показники діяльності ВНЗ, порівняльний аналіз із подібними закладами.</li> </ul>	
<p><b>7. Публічність інформації.</b> Регулярне публікування ВНЗ найсвіжішої, неупередженої об'єктивної кількісної і якісної інформації про навчальні програми і пропонувані кваліфікації</p>	<p>Оприлюднена інформація має включати дані про пропонувані програми, очікувані результати, кваліфікації, котрі вони присвоюють, процедури викладання, навчання та оцінювання знань та про навчальні можливості студентів, відгуки колишніх студентів, інформацію про їх працевлаштування, характеристику студентського контингенту, що навчається. За допомогою цієї інформації ВНЗ має перевірити відповідність власним сподіванням стосовно неупередженості та об'єктивності.</p>	<p>Форма і механізм оприлюднення інформації.</p>

## Показники ефективності вищої освіти США

Показники	Кіл-ть штатів, що використов. показник	Категорія	Цінність
Відсоток зарахування абітурієнтів	4	Вклади	Якість, рівність
Адміністрування, академічні витрати	10	Процес	Ефективність
Оцінювання надбаних знань студентів	7	Процес	Якість
Відсоток випускників шкіл, що вступили до ВНЗ	14	Вклади	Рівність
Присвоєння вчених ступенів, рівні освіти	16	Короткостроковий результат	Ефективність
Присвоєння вчених ступенів, галузь знань	10	Короткостроковий результат	Ефективність
Присвоєння вчених ступенів, расовий показник	5	Короткостроковий результат	Рівність
Соціокультурне різноманіття викладацького складу	10	Вклади	Рівність
Зарахування абітурієнтів, вік	11	Вклади	Рівність
Зарахування, наукова ступінь	14	Вклади	Ефективність
Зарахування, гендерний аспект	10	Вклади	Рівність
Зарахування, расовий показник	21	Вклади	Рівність
Зарахування, місце проживання	12	Вклади	Рівність
Тенденції зарахування	13	Вклади	Ефективність
Матеріально-технічна база	9	Процес	Ефективність
Професорско-викладацький склад, заробітня платня	11	Вклади	Якість
Професорско- викладацький склад, гендерний і расовий аспекти	6	Вклади	Рівність
Професорско- викладацький склад, викладання вступних курсів	9	Процес	Якість
Професорско- викладацький склад, навчальне навантаження	9	Процес	Ефективність
Фінансова допомога	17	Вклади	Рівність
Відсоток випускників, 6 років	17	Короткостроковий результат	Ефективність
Відсоток випускників, студенти, які перевелись з коледжу в університет	7	Короткостроковий результат	Ефективність
Відсоток випуску/ відсіву студентів	24	Короткостроковий результат	Ефективність
Відсоток випуску/ відсіву студентів,	9	Короткостроковий	Рівність

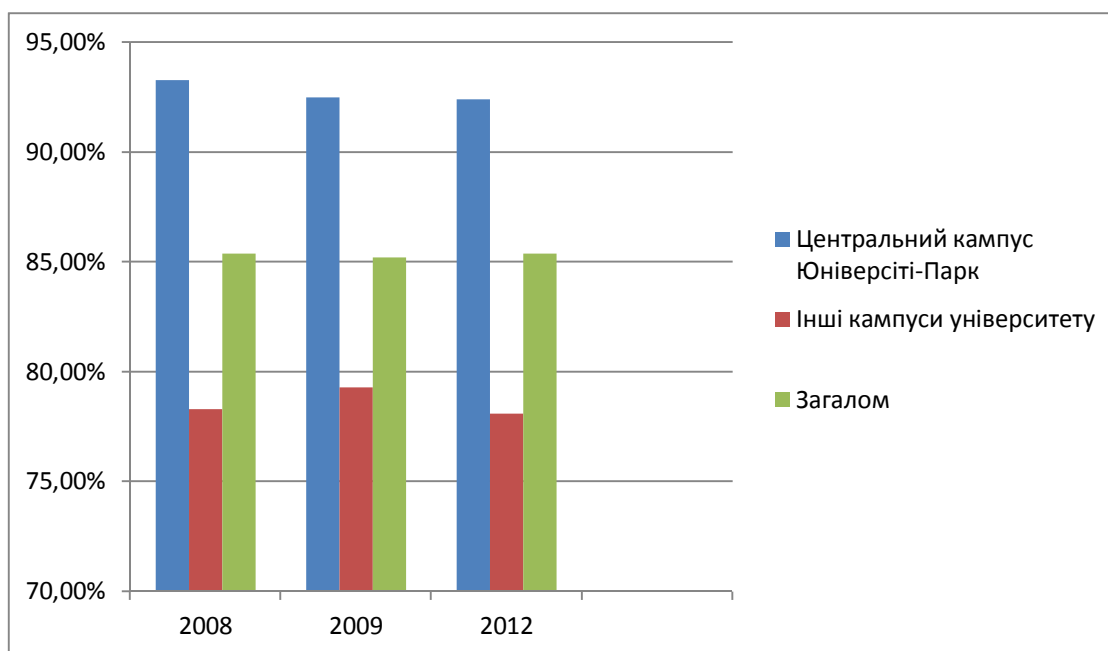
меншини		результат	
Працевлаштування випусників	13	Долгосрочный результат	Ефективність
Іспит для видачі дозволу на професійну діяльність, відсоток студентів, що успішно склали іспит	16	Довгостроковий результат	Якість, ефективність
Ефективність корегувальних заходів	14	Короткостроковий результат	Ефективність
Наукові дослідження, що фінансуються	20	Короткостроковий результат	Якість
Технології дистанційного навчання	13	Процес	Ефективність
Час, необхідний для отримання вченого ступеня, кількість здобутих кредитів по закінченні	10	Короткостроковий результат	Ефективність
Вартість навчання	18	Вклади	Рівність

## Показники якості Університету штату Пенсільванія

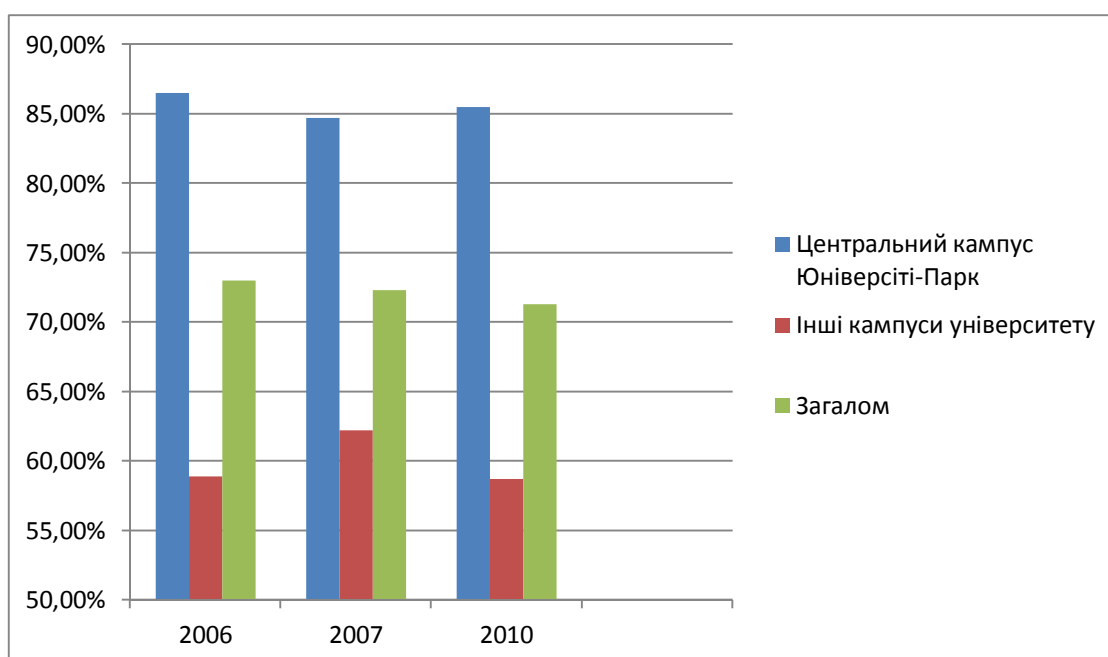
Мета 1: Підвищення успішності студентів

Показники якості:

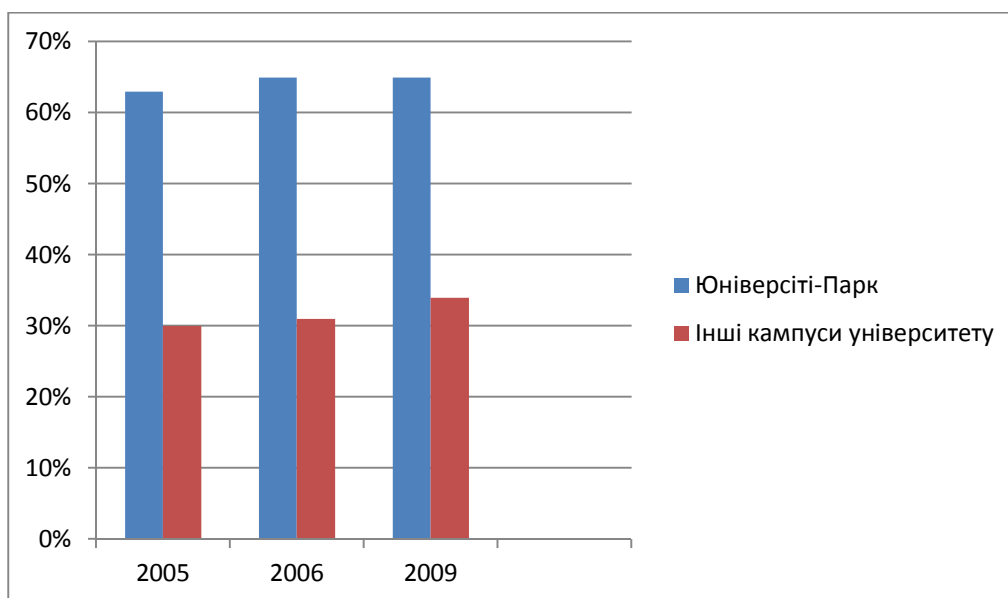
- 1) Відсоток академічних програм з чітко визначеними цілями навчання.
- 2) Відсоток академічних програм з офіційним планом оцінювання.
- 3) Відсоток студентів 1 курсу, переведених на наступний рік навчання.



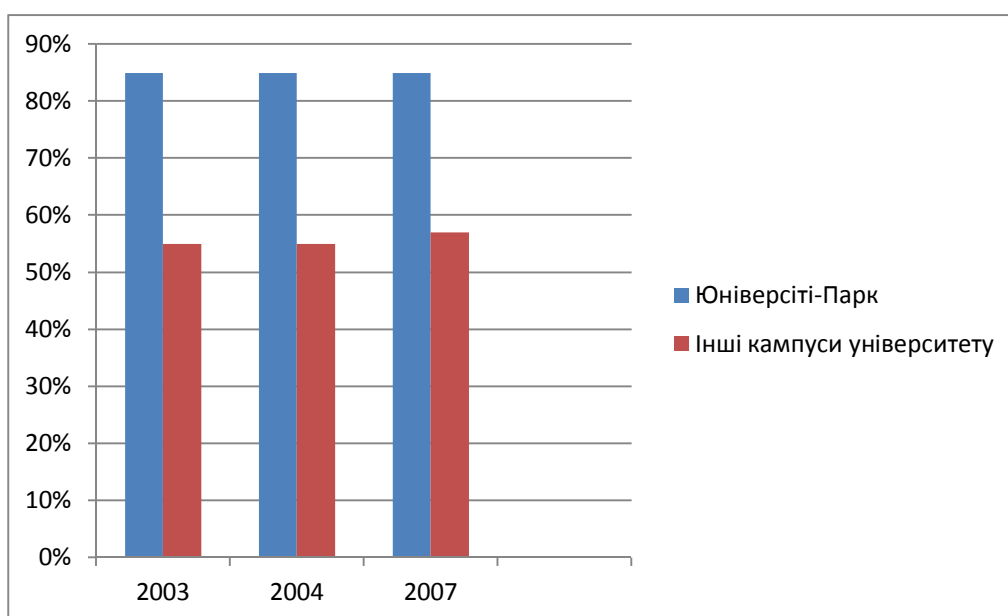
- 4) Відсоток студентів 3 курсу, переведених на наступний рік навчання.



- 5) Відсоток студентів, що закінчили ВНЗ за 4 роки.



6) Відсоток студентів, що закінчили ВНЗ за 6 років.



7) Середня кількість років, необхідних аспірантам для завершення докторської програми.

8) Вибіркові показники Національного дослідження залученості студентів (National Survey of Student Engagement, NSSE).

Показник	Юніверсіті-Парк		Інші кампуси університету	
	Перший курс	Старші курси	Перший курс	Старші курси
Ступінь академічної складності	53.2	55.0	51.4	56.1
Активне та взаємне навчання	40.9	49.3	41.8	52.5
Взаємодія між студентами та викладачами	32.1	42.0	34.7	44.3
Отримання навчального досвіду, що збагачує	29.3	43.6	24.1	38.1
Умови, сприятливі для навчання	63.3	58.0	61.5	59.5

*Мета 2: Підвищення академічної досконалості та важливість наукових досліджень*

Показники якості:

- 1) Відсоток викладачів з постійною штатною посадою та кандидатів у постійний штат.  
*Осінь 2013 року*

	Постійний штат (%)	Кандидати у постійний штат (%)
Юніверсіті-Парк	41,7	11,1
Інші кампуси університету	39,4	15,5
Загалом	37,4	11,4

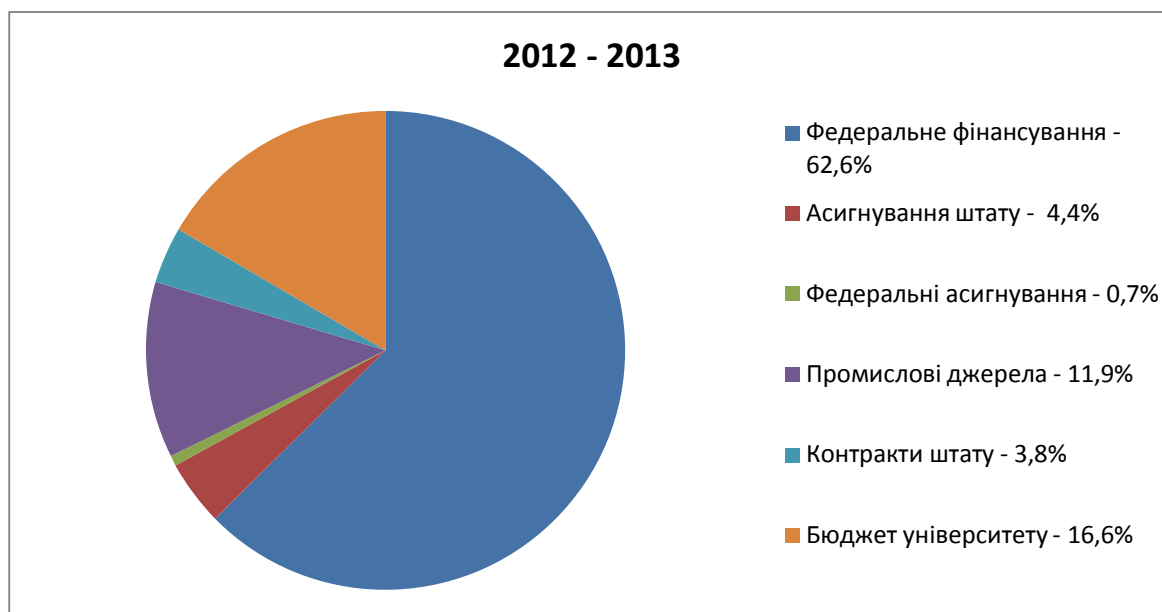
- 2) Коефіцієнт успішності переведення викладачів у постійний штат.

Рік	Кандидати у постійний штат	Переведені у постійний штат	Коефіцієнт
2002	189	117	62%
2003	158	95	60%
2004	130	76	58%

- 3) Загальна сума витрат на наукові дослідження.

Фіскальний рік	Сума (млн. доларів)
2008/2009	\$765,0
2009/2010	\$780,1
2012/2013	\$848,2

- 4) Фінансування наукових досліджень за джерелом.



*Мета 3: Реалізація потенціалу Університету штату Пенсільванія як глобального університету*

- 1) Система глобальної взаємодії університету з іншими вишами.  
Лютий 2011 року – 6 вишів
- 2) Кількість студентів, які беруть участь у програмі Навчання за кордоном.  
2007 – 2008 н.р. – 1458 студентів

2008 – 2009 н.р. – 1620 студентів

- 3) Відсоток зарубіжних студентів 1-4 курсів за географічним регіоном.

Географічний регіон	Осінь 2010 року
Африка	2.4%
Азія	73.9%
Європа	6.1%
Латинська Америка	4.3%
Середній Схід	10.2%
Північна Америка	1.8%
Океанія	0.9%
Загальна кількість студентів	2532

- 4) Відсоток зарубіжних студентів магістратури/аспірантури за географічним регіоном.

Географічний регіон	Осінь 2010 року
Африка	2.6%
Азія	77.2%
Європа	10.0%
Латинська Америка	3.8%
Середній Схід	4.4%
Північна Америка	1.7%
Океанія	0.4%
Загальна кількість студентів	2395

- 5) Відсоток загального зарахування студентів з міжнародним статусом на 1 курс.

Рік	Відсоток
Осінь 2009	24.0%
Осінь 2010	24.2%

- 6) Кількість курсів, які мають за мету вивчення міжнародних культур.

Семестр	Кількість секцій курсів
Осінь 2009 року	1,059
Весна 2010 року	1,056
Весна 2011 року	1,050

*Мета 4: Забезпечення та підтримка етнічного різноманіття*

- 1) Відсоток викладачів з повною зайнятістю за демографічною групою.

Відсоток викладачів з повною зайнятістю за расовою ознакою

	2009	2010
Афроамериканці	3.2%	3.0%
Корінні американці	0.1%	0.2%
Американці азіатського походження	12.1%	9.4%
Латиноамериканці	2.6%	2.7%
Мешканці Тихоокеанських островів	0.0%	0.0%
Загальний відсоток меншин	18.0%	15.9%
Білошкірі	81.0%	75.8%
Зарубіжні	0.0%	4.9%

## Відсоток викладачів з повною зайнятістю за статтю

	2009	2010
Жінки	37.0%	37.6%
Чоловіки	63.0%	62.4%

## 2) Відсоток персоналу з повною зайнятістю за демографічною групою.

## Відсоток персоналу з повною зайнятістю за расовою ознакою

	2009	2010
Афроамериканці	3.1%	2.8%
Корінні американці	0.2%	0.4%
Американці азіатського походження	5.0%	3.9%
Латиноамериканці	1.6%	2.0%
Мешканці Тихоокеанських островів	0.0%	0.0%
Загальний відсоток меншин	9.8%	10.0%
Білошкірі	89.6%	84.4%
Зарубіжні	0.0%	1.7%

## Відсоток персоналу з повною зайнятістю за статтю

	2009	2010
Жінки	49.4%	49.3%
Чоловіки	50.6%	50.7%

## 3) Відсоток зарахування студентів на 1 курс за демографічною групою.

## Відсоток зарахування студентів на 1 курс за расовою ознакою

	2009	2010
Афроамериканці	5.2%	5.7%
Корінні американці	0.1%	0.1%
Американці азіатського походження	4.3%	4.2%
Латиноамериканці	4.0%	4.5%
Мешканці Тихоокеанських островів	0.1%	0.1%
Загальний відсоток меншин	15.1%	16.3%
Білошкірі	78.4%	77.4%
Зарубіжні	2.6%	3.3%

## Відсоток зарахування студентів на 1 курс за статтю

	2009	2010
Жінки	44.7%	44.3%
Чоловіки	55.3%	55.2%

## 4) Відсоток випускників, які отримали ступінь бакалавра за 6 років, за расовою ознакою

	2006	2007
Афроамериканці	47.6%	49.8%
Корінні американці	55.6%	42.1%
Американці азіатського походження	69.4%	65.6%



Латиноамериканці	55.3%	59.4%
Мешканці Тихоокеанських островів	0.0%	0.0%
Загальний відсоток меншин	70.3%	69.4%
Білошкірі	73.0%	71.7%
Зарубіжні	73.5%	74.6%

5) Відсоток зарахування до магістратури/аспірантури за демографічною групою.

Відсоток зарахування до магістратури/аспірантури за расовою ознакою

	2009	2010
Афроамериканці	3.4%	3.8%
Корінні американці	0.2%	0.2%
Американці азіатського походження	4.6%	4.4%
Латиноамериканці	3.2%	3.0%
Мешканці Тихоокеанських островів	0.1%	0.1%
Загальний відсоток меншин	12.5%	12.6%
Білошкірі	58.8%	59.4%
Зарубіжні	24.0%	24.2%

Відсоток зарахування до магістратури/аспірантури за статтю

	2009	2010
Жінки	48.4%	48.1%
Чоловіки	51.6%	51.9%

*Мета 5: Надання освітніх послуг мешканцям штату та за його межами*

1) Кількість дистанційних/комбінованих курсів.

Академічний рік	Кількість курсів
2010/2011	664
2011/2012	755
2012/2013	839

2) Кількість студентів, яких було зараховано до дистанційних/комбінованих курсів з першою на денне навчання.

Академічний рік	Кількість зарахованих студентів
2007/2008	5,870
2008/2009	9,463
2009/2010	9,779

3) Взаємодія громадян штату Пенсільванія з університетом.

4) Зарахування на академічні програми, розроблені спільно з регіонами.

5) «Повернення інвестицій» для програм роботи з населенням.

Фінансовий рік	Безпосередня підтримка університету (млн.)	Прибуток від роботи з населенням (млн.)	Сума, яку передано академічним та адміністративним підрозділам (млн.)
2007/2008	\$9.5	\$76.9	\$36.0
2008/2009	\$10.1	\$85.4	\$43.9

*Мета 6: Використання технологій для розширення доступу та можливостей.*

1) Зарахування на дистанційні програми Всесвітнього коледжу.

Рік	Рівень бакалавріату	Рівень магістратури/ аспірантури	Загалом
2009	3,712	3,426	7,138
2010	4,634	3,890	8,524

2) «Повернення інвестицій» для дистанційних програм Всесвітнього коледжу.

3) Використання та зростання цифрових архівів.

4) Відсоток викладачів, які використовують матеріали відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources).

5) Відсоток комп'ютерів викладачів та іншого персоналу з антивірусним забезпеченням.

*Мета 7: Контроль витрат та генерування додаткового прибутку*

1) Відсоток академічних підрозділів з прозорою політикою робочого навантаження.

2) Кількість кредитів на одну штатну одиницю викладача.

Академічний рік	Юніверсіті-парк	Інші кампуси університету	Загалом по університету
2008-2009	437	473	452
2009-2010	456	473	462

3) Вартість кредиту студенту.

Академічний рік	Юніверсіті-парк	Інші кампуси університету	Загалом по університету
2008-2009	\$224.68	\$144.50	\$218.60
2009-2010	\$218.37	\$145.86	\$221.04

4) Відсоток курсів, які нараховують недостатню кількість студентів.

Загалом в університеті

	Осінь 2009	Весна 2010
Бакалавріат	15.1%	16.7%
Магістратура/аспірантура	16.9%	16.7%
Загалом	15.3%	16.7%

Юніверсіті-парк

	Осінь 2009	Весна 2010
Бакалавріат	7.8%	8.4%
Магістратура/аспірантура	19.2%	19.0%
Загалом	9.7%	10.4%

5) Кількість груп з постійного вдосконалення якості.

Рік	Кількість груп
2010	923
2011	968

## МОДЕЛЬ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ Вісконсінський університет у Медісоні

