ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ISSN 1728-2632

ФІЛОСОФІЯ. ПОЛІТОЛОГІЯ 94-96/2010

Засновано 1958 року

У виданні представлено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу" (16-18 грудня 2009 р.), організаторами якої виступили Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут". Досліджено проблеми та суперечності формування інтегрованого освітянського простору; систему якості освіти України в контексті вимог Болонського процесу; багаторівневу систему освіти Європи та України, можливості їх гармонізації та оптимізації; науково-технічний та інноваційний вимір сучасної освіти; конкурентоспроможність ВНЗ України в системі інтегрованої освіти; студентське самоврядування і Болонський процес; соціально-економічні аспекти запровадження положень Болонського процесу; стан та шляхи розвитку вищої технічної освіти в контексті Болонського процесу.

Для викладачів, наукових співробітників, аспірантів і студентів.

В издании представлены материалы Всеукраинской научно-практической конференции "Проблемы обеспечения качества высшего образования Украины в условиях интеграции в Болонский процесс" (16-18 декабря 2009 г.), организаторами которой выступили Министерство образования и науки Украины, Академия педагогических наук Украины, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Национальный технический университет Украины "Киевский политехнический институт". Исследованы проблемы и противоречия формирования интегрированного образовательного пространства, система качества образования Украины в контексте требований Болонского процесса, многоуровневая система образования Европы и Украины, возможности их гармонизации и оптимизации, научно-техническое и инновационное измерение современного образования; конкурентоспособность ВУЗов Украины в системе интегрированного образования; студенческое самоуправление и Болонский процесс; социально-экономические аспекты внедрения положений Болонского процесса, состояние и пути развития высшего технического образования в контексте Болонского процесса.

Для преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов.

Materials of the Allukrainian Science-practical Conference "The problems of Maintenance of Quality of High Education of Ukraine in the Conditions of Integration to the Bolonsky Process" (16-18 of December 2009) are represented. The organisators of the conference are Ministry of Education and Science of Ukraine, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv National University after Taras Shevchenko, National Technical University of Ukraine "Kyiv Politechnical Institute". The authors research the problems and contradictions of integrated educational space formation; the system of quality of Ukrainian educational system in the contence of the Bolonsky Process conditions; the multilevel European and Ukrainian education systems, opportunities of their garmonisation and optimization; science-technical and innovation measurement of modern education; competitiveness of Ukrainian high schools in the system of integrated education; students' selfmanagement and Bolonsky process; social-economic aspects of Bolonsky process positions introduction; the state and ways of high technical education development in the contence of the Bolonsky Process.

For scientists, professors, aspirants and students.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	А.Є. Конверський, д-р філос. наук, проф., чл.-кор. НАН України
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	С.В.Руденко, канд. філос. наук (відп. секр.); В.А.Бугров, канд. філос. наук, доц.; Л.В.Губерський, д-р філос. наук, проф., академік НАН України; І.С.Добронравова, д-р філос. наук, проф.; А.М.Лой, д-р філос. наук, проф.; В.І.Лубський, д-р філос. наук, проф.; М.І.Обушний, д-р політ. наук, проф.; В.І.Панченко, д-р філос. наук, проф.; М.Ю.Русин, канд. філос. наук, проф.; В.Ф.Цвих, д-р політ. наук, проф.; П.П.Шляхтун, д-р філос. наук, проф.; В.І.Ярошовець, д-р філос. наук, проф.

Адреса редколегії	01033, Київ-33, вул. Володимирська, 60, філософський факультет ☎ (38044) 239 32 81
Затверджено	Вченою радою філософського факультету 28.12.09 (протокол № 4)
Атестовано	Вищою атестаційною комісією України. Постанова Президії ВАК України № 1-05/6 від 16.12.09
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 15841–4313ПР від 13.11.09
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43; ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010

ЗМІСТ

ВИПУСК 94

Базилевич В.Д.
Класична економічна університетська освіта як фактор конкурентоспроможності 11

Балабанов К.В., Булатова О.В.
Особливості розвитку міжнародного співробітництва ВНЗ України
(досвід Маріупольського державного гуманітарного університету) 14

Бичков О.С., Черний Ю.В.
Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі 17

Бохан Ю.В., Шишкіна О.О.
Особливості адаптації педагогічної освіти у Кіровоградському державному педагогічному університеті
до вимог Болонського процесу 20

Васильєв А.В., Любчак В.О., Купенко О.В.
Забезпечення інноваційних процесів у педагогічній системі сучасного ВНЗ 24

Вієвська М.Г.
Формування соціальної відповідальності сучасних фахівців як інтегруюча тенденція 28

Власенко К.В.
Питання якості математичної освіти в інженерно-машинобудівній школі в контексті приєднання України
до Болонського процесу 31

Гавриленко М.О.
Формування соціальної активності студентського самоврядування в контексті Болонського процесу 36

Гожик А.П.
Впровадження нової форми додатку до диплому (Diploma Supplement) як складова системи забезпечення якості вищої освіти 40

Грішин І.Ю., Боднар А.А., Ахметов Б.С.
Інформаційні технології – підстава ефективного управління вищим навчальним закладом 44

Грубінко А.В.
Формування історико-правових компетенцій у майбутнього правника 51

Дадашев Б.А., Слободяник Ю.Б.
Забезпечення якості вищої освіти: проблеми оцінювання 54

Дудар З.В., Лєсна Н.С., Рєпка В.Б., Шатовська Т.Б.
Досвід інтеграції у Європейський освітянський простір з підготовки ІТ фахівців
Харківським національним університетом радіоелектроніки 57

Енглезі І.П., Смерічевська С.В.
Перспективи підприємницької діяльності вищих навчальних закладів України в умовах євроінтеграції освітнього простору 60

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫПУСК 94

Базилевич В.Д.
Классическое экономическое университетское образование как фактор конкурентоспособности 11

Балабанов К.В., Булатова Е.В.
Особенности развития международного сотрудничества ВУЗов Украины
(опыт Мариупольского государственного гуманитарного университета) 14

Бычков А.С., Черный Ю.В.
Использование современных информационных технологий в учебном процессе 17

Бохан Ю.В., Шишкина Е.А.
Особенности адаптации педагогического образования в Кировоградском государственном педагогическом университете
к требованиям Болонского процесса 20

Васильев А.В., Любчак В.А., Купенко Е.В.
Обеспечение инновационных процессов в педагогической системе современного ВУЗа 24

Виевская М.Г.
Формирование социальной ответственности современных специалистов как интегрирующая тенденция 28

Власенко К.В.
Вопрос качества математического образования в инженерно-машиностроительной школе
в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу 31

Гавриленко М.А.
Формирование социальной активности студенческого самоуправления в контексте Болонского процесса 46

Гожик А.П.
Внедрение новой формы приложения к диплому (diploma supplement) как составляющая системы обеспечения
качества высшего образования 40

Гришин И.Ю., Боднарь А.А., Ахметов Б.С.
Информационные технологии - основа эффективного управления высшим учебным заведением 44

Грубинко А.В.
Формирование историко-правовых компетенций у будущего правоведа 51

Дадашев Б.А., Слободяник Ю.В.
Обеспечение качества высшего образования: проблемы оценивания 54

Дударь З.В., Лесная Н.С., Репка В.Б., Шатовская Т.Б.
Опыт интеграции в Европейское образовательное пространство по подготовке IT специалистов
Харьковским национальным университетом радиоэлектроники 57

Энглези И.П., Смеричевская С.В.
Перспективы предпринимательской деятельности высших учебных заведений Украины
в условиях евроинтеграции образовательного пространства 60

CONTENTS

ISSUE 94

Bazylevych V.D.
Classical economic university education as the factor of competitiveness 11

Balabanov K.V., Bulatova O.V.
The features of international cooperation development of Ukrainian high schools
(the experience of Mariupol State Humanitarian University) 14

Bychkov O.S., Cherny Yu.V.
Modern information technologies using in educational process 17

Bohan Yu.V., Shyshkina O.O.
The features of pedagogical education adaptation in Kirovograd State Pedagogical University to the Bolonsky process requirements 20

Vasylev A.V., Lyubchak V.O., Kupenko O.V.
The innovation processes' support in pedagogical system of modern high school 24

Vievska M.G.
Formation of modern specialists' social responsibility as the integrating tendency 28

Vlasenko K.V.
The question of mathematic education quality in engineering-machine-building school in the contence of Ukraine
joining to the Bolonsky process 31

Gavrylenko M.O.
Formation of student self-management social activity in the contence of the Bolonsky process 36

Gozhyk A.P.
Introduction of the new form of diploma supplement as a component of system of maintenance of high education quality 40

Gryshyn I.Yu., Bodnar A.A., Ahmetov B.S.
Information technologies - the efficient management basis of high educational institution 44

Grubinko A.V.
Formation of historical-legal competences in future jurist 51

Dadashev B.A., Slobodyanyk Yu.B.
Maintenance of high education quality: estimation problems 54

Dudar Z.V., Lesna N.S., Repka V.B., Shatovska T.B.
Experience of integration into the European educational space on preparation of IT experts
of Kharkiv National University of Radioelectronics 57

Englezi I.P., Smerichevska S.V.
Perspectives of Ukrainian high educational institutions enterpreune activity in the conditions of educational space eurointegration 60

ЗМІСТ

ВИПУСК 95

Закусило О.К.
Входження в європейський освітній простір – романтична ретроспектива і прагматична перспектива 64

Зіноватна О.М.
Ступенева освіта в Україні у контексті Болонського процесу: рівень готовності до суспільства знань 68

Козак Н.Л.
Організація наукової діяльності студентів в університеті 71

Короткий Г.І., Атаманюк Ю.А., Дорошенко Ю.О.
Управління якістю вищої освіти та формування екологічно свідомої особистості 77

Коцан І.Я.
Університети на шляху до нової якості 83

Кучма Р.М.
Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу 87

Лондар С.Л., Блискавка Т.В.
Вища школа як фактор сприяння інноваційному розвитку національної економіки 93

Луговий В.І., Таланова Ж.В.
Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції 98

Луцишин З.О.
Роль класичних університетів у підвищенні якості вищої освіти 103

Майборода В.К., Манько В.М., Іванова Н.Г.
Підготовка магістрів у контексті Болонського процесу: історія та сучасність 108

Мельник С.В.
Модернізація економіки України через реструктуризацію та реформування вітчизняної системи підготовки кадрів 112

Нестеренко П.В.
Перспективні зміни у правовому регулюванні діяльності вищих навчальних закладів у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу 116

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫПУСК 95

Закусило О.К.
Вхождение в Европейское образовательное пространство - романтическая ретроспектива и прагматическая перспектива 64

Зиноватная А.Н.
Многоуровневое образование в Украине в контексте Болонского процесса: уровень готовности к обществу знаний.....68

Козак Н.Л.
Организация научной деятельности студентов в университете 71

Короткий Г.И., Атаманюк Ю.А., Дорошенко Ю.А.
Управление качеством высшего образования и формирование экологически сознательной личности.....77

Коцан И.Я.
Университеты на пути к новому качеству.....83

Кучма Р.Н.
Современные системы управления качеством высшего образования в контексте требований Болонского процесса.....87

Лондар С.Л., Блыскавка Т.В.
Высшая школа как фактор содействия инновационному развитию национальной экономики.....93

Луговой В.И., Таланова Ж.В.
Факторы и условия обеспечения качества высшего образования в Украине в процессе евроинтеграции 98

Луцишин З.О.
Роль классических университетов в повышении качества высшего образования 103

Майборода В.К., Манько В.Н., Иванова Н.Г.
Подготовка магистров в контексте Болонского процесса: история и современность 108

Мельник С.В.
Модернизация экономики Украины через реструктуризацию и реформирование отечественной системы подготовки кадров.....112

Нестеренко П.В.
Перспективные изменения в правовом регулировании деятельности высших учебных заведений
в связи с присоединением Украины к Болонскому процессу 116

CONTENTS

ISSUE 95

Zakusylo O.K.
Occurrence to the European educational space - a romantic retrospective and pragmatical perspective 64

Zinovatna O.M.
Step education in Ukraine in the contence of Bolonsky process: level of readiness for the knowledge society 68

Kozak N.L.
Organisation of students' scientific activity in university 71

Korotky G.I., Atamanyuk Yu.A., Doroshenko U.O.
Management of high education quality and formation of ecologically conscious person 77

Kotsan I.Ya.
Universities on a way to new quality 83

Kuchma R.M.
Modern management systems of high education quality in the contence of Bolonsky process requirements 87

Londar S.L., Blyskavka T.V.
The high school as the assistance factor to innovative development of national economy 93

Lugovy S.L., Talanova Zh.V.
Factors and conditions of maintenance of quality of high education in Ukraine in the course of eurointegration 98

Lutsyshyn Z.O.
Classical universities role in high education quality improvement 103

Mayboroda V.K., Manko V.M., Ivanova N.G.
Magisters' preparation in a contence of Bolonsky process: history and the presence 108

Melnyk S.V.
Ukrainian economy modernisation through re-structuring and reforming of domestic professional training system 112

Nesterenko P.V.
Perspective changes in legal regulation of high educational institutions activity in connection with Ukraine joining to Bolonsky process 116

ЗМІСТ

ВИПУСК 96

Опачко М.В., Повідайчик О.С., Соломка Е.Т.
Забезпечення якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання 120

Паршикова Т.В., Смоля А.Л.
Застосування інноваційних навчальних технологій для забезпечення якості підготовки студента-біолога рослин в умовах інтеграції до Болонського процесу 125

Пащенко С.Ю.
Інтеграція міжнародних академічних проектів у освітній простір вітчизняної вищої школи 130

Пікус Р.В.
Фактори конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в системі формуванні економічних знань 134

Приходько Ю.І.
Якість підготовки військових фахівців як системно-технологічна категорія 138

Процик І.В.
Значення та роль Болонського процесу у розвитку студентського самоврядування в країнах Європи 141

Розлуцька Г.М., Бордакова О.М.
Реалізація Болонського процесу у вищій освіті Франції та Польщі 143

Рудень В.В.
Про постклассичні методи навчання студентів на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького у контексті Болонського процесу 146

Стрельніков В.Ю.
Система якості підготовки бакалаврів економіки за міжнародними стандартами менеджменту ISO 9001:2008 151

Тарнавський А.А., Бодунов Е.Р.
Базова SWOT модель системи ECTS в Україні 156

Требенко Д.Я., Требенко О.О.
Теорія чисел як необхідний компонент фахової підготовки майбутнього вчителя математики 158

Триус Ю.В., Стеценко І.В., Оксамитна Л.П.
Формалізація процесів управління навчальним процесом ВНЗ засобами мереж Петрі з метою підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою 161

Шевченко С.О.
Освітній аудит вищої школи – сучасний інструмент державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти 168

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫПУСК 96

Опачко М.В., Повидайчик О.С., Соломка Э.Т.
Обеспечение качества подготовки специалистов в условиях кредитно-модульной системы обучения 120

Паршикова Т.В., Смоля А.Л.
Применение инновационных учебных технологий для обеспечения качества подготовки студента-биолога растений в условиях интеграции к Болонському процессу 125

Пащенко С.Ю.
Интеграция международных академических проектов в образовательное пространство отечественной высшей школы 130

Пикус Р.В.
Факторы конкурентоспособности высших учебных заведений в системе формировании экономических знаний 134

Приходько Ю.И.
Качество подготовки военных специалистов как системно-технологическая категорія 138

Процик И.В.
Значение и роль Болонского процесса в развитии студенческого самоуправления в странах Европы 141

Розлуцкая Г.Н., Бордакова Е.М.
Реализация Болонского процесса в высшем образовании Франции и Польши 143

Рудень В.В.
О постклассических методах обучения студентов на кафедре социальной медицины, экономики и организации здравоохранения Львовского национального медицинского университета имени Данила Галицкого в контексте Болонского процесса 146

Стрельников В.Ю.
Система качества подготовки бакалавров экономики за международными стандартами менеджмента ISO 9001:2008 151

Тарнавский А.А., Бодунов Е.Р.
Базовая SWOT модель системы ECTS в Украине 156

Требенко Д.Я., Требенко А.А.
Теория чисел как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя математики 158

Триус Ю.В., Стеценко И.В., Оксамытная Л.
Формализация процессов управления учебным процессом ВУЗа средствами сетей Петри с целью повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием 161

Шевченко С.А.
Образовательный аудит высшей школы – современный инструмент государственно-общественного механизма управления качеством высшего образования 168

CONTENTS

ISSUE 96

Opachko M.V., Povidaychyk O.S., Solomka E.T.
Maintenance of quality of experts preparation in the conditions of credit-modular training system 120

Parshykova T.V., Smolya A.L.
Using of innovative educational technologies for maintenance of quality of preparation of the student-biologist of plants in the conditions of integration to the Bolonsky process 125

Paschenko S.Yu.
International academic projects integration to the educational space of domestic high education 130

Pikus R.V.
Competitiveness factors high educational institutions in system of formation of economic knowledge 134

Pryhodko Yu.I.
Quality of military experts preparation as a system-technological category 138

Protsyk I.V.
Value and role of Bolonsky process in development of student's self-management in the countries of Europe 141

Rozlutska G.M., Bordakova O.M.
Bolonsky process realisation in high education of France and Poland 143

Ruden V.V.
About postclassical methods of students' training on chair of social medicine, economy and the health protection organisation of Lviv National Medical University after Danylo Galytsky in the contence of the Bolonsky process 146

Strelnikov V.Yu.
System of quality of bachelors of economy preparation under the international standards of management ISO 9001:2008 151

Tarnavsky A.A., Bodunov E.R.
Basic SWOT model system of ECTS system in Ukraine 156

Trebenko D.Ya., Trebenko O.O.
The theory of numbers as a necessary component of special preparation of the future mathematics teacher 158

Tryus Yu.V., Stetsenko I.V., Oksamytna L.
Formalisation of managementprocesses of high school with means of loops of Petri for the purpose of improvement of preparation quality of specialists with high education 161

Shevchenko S.O.
Educational audit of high school - the modern tool of the state-public mechanism of management of high education quality 168

В.Д. Базилевич, д-р екон. наук, проф.

КЛАСИЧНА ЕКОНОМІЧНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА ЯК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Стаття присвячена проблемам конкурентоспроможності вищої освіти у вищих класичних університетах. На прикладі економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка автором охарактеризовано нові сучасні дисципліни у навчальних планах підготовки бакалаврів та магістрів.

Ключові слова: класичний університет, вища освіта, конкурентоспроможність.

Статья посвящена проблемам конкурентоспособности высшего образования в высших классических университетах. На примере экономического факультета Киевского национального университета имени Тараса Шевченко автором охарактеризованы новые современные дисциплины в учебных планах подготовки бакалавров и магистров.

Ключевые слова: классический университет, высшее образование, конкурентоспособность.

The article deals with the problem of high education competetiveness in classical universities. The author characterizes new modern courses in bachelavres' and magisters' educational plans. For example he takes the economic faculty of Kyiv National Taras Shevchenko University.

Key words: classical university, high education, competetiveness.

На зламі тисячоліть відбувається багато змін у всіх сферах життєдіяльності суспільства, має місце процес переходу від одного якісного його стану до іншого, в якому знання будуть основним ресурсом, що забезпечить поступальний розвиток суспільства і реальну конкурентоспроможність країни.

Особливістю такого ресурсу, як знання, є те, що цей ресурс не можна назвати обмеженим, знання суспільства мають властивість постійно збільшуватись.

В цих умовах підвищується роль університетів як центрів ініціювання, створення, та поширення нових знань в суспільстві, адже саме вони готують людей для майбутнього.

В останні роки зазнала змін і сфера вітчизняної освіти в цілому і економічної зокрема відбувається багато змін. Перш за все суттєво змінюється державне управління освітою, що проявляється в розширенні самостійності освітніх закладів усіх типів та рівнів акредитації. В XXI століття навчальні заклади вступили з розумінням необхідної деуніфікації діяльності, демократичності, демонополізації, децентралізації управління, деполітизації освіти, відходу від стереотипів радянської моралі, формування нової філософії освіти, нового стилю мислення.

Сучасна тенденція в сфері освіти – формування єдиного освітнього простору в Європі – це реальність, без якої неможливо формувати і втілювати в життя стратегію розвитку освіти України. Світовий досвід реформування освіти має чимало позитивних надбань, врахування яких сприятиме розвиткові нашої держави і її освіти. Але реформування в будь-якій сфері, а в освіті особливо, слід здійснювати так, щоб результати реформ сприяли розвиткові економіки України, а національна освіта не втратила своїх здобутків.

Останнім часом в Україні в зв'язку з її приєднанням до числа держав, що підписали Болонську конвенцію, цим питанням присвячено не одну сторінку в наукових журналах, урядових документах, проводяться конференції, де обговорюються різні аспекти цієї проблеми. В розмаїтті думок з приводу цього питання, однозначно висвітлюється розуміння того, що в контексті європейських інтеграційних уподобань Україна повинна враховувати позитивний досвід організації європейської вищої освіти з метою набуття національною освітою нових сутнісних і якісних ознак.

Разом з тим реалізація положень Болонської декларації потребує масштабної національної стратегії науково-технічного розвитку, стратегічного планування у підготовці кадрів в умовах становлення суспільства знань.

В цих умовах класичні університети України мають виконати свою важливу місію перед суспільством і бути в авангарді процесів реформування освіти, відповідаючи на виклики суспільства.

Класичні університети складають основу сучасного інституту вищої освіти та форм розвитку співробітництва на Євразійському освітньому просторі. Це зумовлено тим, що при усіх відмінностях і тонкощах національних державних освітніх стандартів, при усьому динамізмі та національних особливостях проблем вищої школи залишається незмінним статус класичного університету, його призначення і зміст його діяльності в системі вищої освіти кожної країни.

Класичний університет – це вуз, що має певні специфічні риси [1]. Основоположними якісними ознаками таких вузів є, зокрема, високий рівень підготовки фахівців, можливість отримання студентами базових знань з різних галузей науки за оптимального поєднання природничо-наукових і гуманітарних дисциплін, здатність до формування і поширення морально-культурних цінностей, переважання у науковій роботі частки фундаментальних досліджень. Крім того, класичний університет виступає основним джерелом поповнення науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти та виступає генератором змін в області організації освіти. Ці ознаки класичної університетської освіти, відповідні якості випускників дають можливість говорити про особливу роль класичних університетів.

Перевагами класичних університетів перед іншими типами вищих навчальних закладів, особливо у контексті Болонського процесу є такі.

По-перше, їх забезпеченість найбільш висококваліфікованими викладачами з широким спектром спеціальностей. Це дає можливість, в першу чергу, університетам відкривати навчання за новими спеціальностями і напрямками, створювати умови для отримання студентами другої, додаткової, "ринково орієнтованої" спеціальності. Наявність великої кількості учених з галузі фундаментальних наук сприяє полегшенню підготовки спеціалістів для наукомістких виробництв.

По-друге, важливою перевагою є широкомасштабність підготовки кадрів через аспірантів та магістратуру, розгорнута система перепідготовки та підвищення кваліфікації, тісні зв'язки із закладами середньої та середньої спеціальної освіти. Це стає особливо актуальним з точки зору здатності реалізовувати ідеї безперервної освіти, освіти протягом усього життя.

По-третє, широта спектру підготовки фахівців у класичних університетах дає можливість якнайкраще осягнути усі проблеми підготовки спеціалістів для різних сфер діяльності та бути лідерами у реалізації освітньої функції вищої школи. Класичні університети реально виступають як база для відпрацювання різноманітних змін у змісті та технології освіти, насамперед, посилення фундаментальної складової підготовки, активного використання у навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку, поглиблення міждисциплінарних знань і т. ін.

© В.Д. Базилевич, 2010

Класичні університети України, зокрема економічні факультети класичних університетів завжди прагнули і успішно сприяли підвищенню рівня підготовки професіоналів-економістів для національної економіки. Реалізація положень Болонської декларації для класичних університеті не потребує докорінної зміни їх діяльності, тому що університети постійно турбуються про підвищення конкурентоспроможності своїх вихованців, підтримують стабільні контакти з провідними університетами світу, мають для цього необхідну матеріально-технічну базу, високий рівень науково-педагогічного персоналу.

Формування нової концепції вищої освіти потребує посилення внеску класичних університетів, які здатні вести широку підготовку фахівців на підґрунті міждисциплінарних досліджень, здійснюваних університетами спільно з відділеннями Національної академії наук України. І якщо підготовка фахівців з природничих спеціальностей певною мірою реалізує можливості класичних університетів, то повністю осторонь залишилась підготовка фахівців з економіки й управління. Кожний класичний університет національні проблеми ступеневої підготовки фахівців, в першу чергу магістрів, вирішує, виходячи з власного бачення та можливостей.

Тому нагальною потребою стало об'єднання зусиль класичних університетів шляхом утворення Науково-методичної комісії Міністерства освіти і науки України з економіки і управління для класичних університетів на базі економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. При формуванні комісії враховано потенціали всіх класичних університетів України, а також те, що спільна творча співпраця їх фахівців здатна створити інтегрований потенціал, що забезпечить найвищу якість підготовки фахівців для незалежної України, передусім магістрів у сфері економіки й управління. Про високий рівень науково-педагогічного потенціалу класичних університетів свідчить їх плідна співпраця у процесі підготовки та атестації наукових кадрів найвищої кваліфікації.

Сьогодні можна стверджувати, що у сфері підготовки фахівців з економіки й управління розпочався якісно новий етап формування інтелектуальної економічної еліти нації.

Як відомо, основою Болонського процесу є 9 основних положень вдосконалення системи вищої освіти, висвітлених у Болонській декларації та Празькому комюніке [2]:

- ✓ прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- ✓ запровадження двох циклів навчання: бакалавр – магістр;
- ✓ впровадження системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу кредитів ECTS;
- ✓ забезпечення мобільності студентів і викладачів у межах освітнього простору;
- ✓ сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти;
- ✓ просування європейських стандартів у галузі вищої освіти;
- ✓ постійне навчання протягом усього життя;
- ✓ мотивоване залучення студентів до навчання;
- ✓ сприяння підвищенню привабливості європейського освітнього простору для інших регіонів світу.

Україна підписала Болонську декларацію у травні 2005 року. Це автоматично викликало необхідність розробки й впровадження комплексної програми реформування процесу підготовки фахівців найвищого рівня з метою його наближення до єдиних європейських вимог.

Зараз перед нашою державою стоїть складне завдання: зберегти напрацьовані традиції підготовки висококваліфікованих фахівців та одночасно забезпечити їх відповідність новітнім позитивним освітнім тенденціям в Європі. Це ні в якому разі не означає повну асиміляцію української освіти до європейського освітнього простору з втратою своєї ідентичності та унікальності. Навпаки, це вимагає посилення сильних сторін класичної університетської освіти в Україні за рахунок інтеграції нових методів навчання, надання студентам більшої самостійності та свободи вибору дисциплін, укрупнення курсів тощо. Таким чином, мова може йти про формування нової парадигми підготовки фахівців, заснованій на використанні найкращих освітніх традицій України і світу.

Економічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка плідно працює над переосмисленням концепції підготовки фахівців економічного профілю класичними університетами Україні в контексті нових викликів Болонського процесу. Факультетом було ініційовано проведення ряду науково-практичних заходів з цієї проблематики, зокрема, на Міжнародній науково-практичній конференції "Основні засади розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу" було відпрацьовано концептуальні засади підготовки бакалаврів і магістрів економічними факультетами класичних університетів. В рамках засідань Науково-методичної комісії МОН України з економіки та управління класичних університетів вище зазначена проблематика набула подальшого опрацювання, зокрема: обговорені проблеми наближення національних освітніх стандартів до системи ECTS; вдосконалення та оптимізації навчального процесу в класичних університетах; запровадження системи кредитів та переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців; сертифікації та контролю якості підготовки студентів; поліпшення технологічного оснащення навчальних закладів; удосконалення кадрового забезпечення вищої освіти тощо. В означених заходах прийняли участь провідні фахівці МОН України, представники навчальних і науково-дослідних установ та організацій м. Києва та делегати від всіх класичних університетів України, які схвально оцінили діяльність економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка в рамках експерименту – надання вищої економічної освіти академічного типу.

Вдосконалення системи вищої освіти на економічних факультетах класичних університетів України потребує, на нашу думку, реалізації низки першочергових заходів:

- ✓ запровадження двоциклічної системи навчання: бакалавр – магістр;
- ✓ запровадження європейської системи кредитів ECTS;
- ✓ збільшення чисельності предметів вільного вибору студента;
- ✓ укрупнення навчальних дисциплін;
- ✓ зміна співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями;
- ✓ запровадження новітніх форм викладання дисциплін;
- ✓ розширення сфери застосування іноземної мови професійного спрямування у навчальному процесі тощо.

Наближення класичної університетської освіти в Україні до європейського рівня вимагає також перегляду співвідношення між нормативними та вибірковими дисциплінами в бік збільшення частки останніх. У бакалавраті пропонується відвести на вивчення нормативних дисциплін 75% загального навантаження студента, а на вибіркові – 25%. У магістратурі це співвідношення зміниться до 60:40.

Для забезпечення логічності процесу навчання вибіркові дисципліни пропонується обирати не хаотично, а зі

збереженням структурно-логічних схем їх викладання. Для цього запропоновано ввести в межах кожної спеціальності щонайменше дві спеціалізації та закріпити за ними блоки фахових дисциплін вільного вибору студента. Обираючи спеціалізацію, студент обирає перелік дисциплін (кластер), який він буде вивчати. Це дає йому змогу вже на рівні бакалаврату визначитись з науковим напрямом своїх майбутніх кваліфікаційних робіт.

Слід зазначити, що такий підхід до організації навчального процесу є типовим для Європи. У згаданому раніше звіті робочої групи Болонського процесу щодо присвоєння кваліфікацій випускникам європейських закладів освіти відзначено, що кластери спеціалізації дозволяють студентам отримати знання та навички в декількох суміжних галузях базової науки, що значно підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці [3]. У Великобританії така організація навчального процесу називається "потоком" (англ. *stream* або pathway). Але ми пропонуємо використовувати узагальнюючу назву "кластер" для позначення спеціалізації студента в певній підгалузі.

На економічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка кластери розроблені і в бакалавраті, і в магістратурі практично всіма кафедрами. Наприклад, кафедра фінансів за спеціальністю "Фінанси" пропонує два кластери: "Державні фінанси" та "Фінансовий ринок". Обираючи перший кластер, студент вивчає дисципліни: "Державний фінансовий контроль", "Казначейська справа", "Фінансові системи зарубіжних країн" (на рівні бакалаврату) та "Менеджмент державних фінансів", "Міжурядові трансферти в сучасних фінансових системах", "Соціальне страхування" (на рівні магістратури). Другим кластером передбачено такий перелік дисциплін: "Корпоративні фінанси", "Фондовий ринок", "Біржова діяльність" (бакалаврат) та "Міжнародні кредитно-розрахункові операції", "Маркетинг фінансових послуг", "Ціноутворення та операції на ринку фінансових послуг" (магістратура).

Кафедра міжнародної економіки за спеціальністю "Міжнародна економіка" також організовує вибір студентів за кластерним принципом. Запропоновано здійснювати вибір між двома кластерами: "Міжнародна економічна інтеграція" (макрорівень основної спеціальності) та "Міжнародний бізнес" (мікрорівень основної спеціальності). В межах першого кластеру вивчаються дисципліни: "Міжнародна економічна інтеграція", "Оподаткування у міжнародному бізнесі", "Міжнародна інвестиційна діяльність" (бакалаврат) та "Міжнародна економічна політика", "Міжнародні фінансові ринки", "Міжнародний трансфер технологій", "Валютне регулювання" (магістратура). Другим кластером передбачено вивчення дисциплін: "Міжнародне ціноутворення", "Міжнародна товарна політика", "Міжнародний промисловий маркетинг" (бакалаврат) та "Бренд-менеджмент", "Інноваційна діяльність в міжнародному бізнесі", "Управління міжнародними каналами розподілу" та "Міжнародна рекламна діяльність" (магістратура).

Для розширення економічної ерудиції студента пропонується також залишити у навчальних планах підготовки бакалаврів та магістрів позакластерні дисципліни вільного вибору студента.

Окрім зменшення числа дисциплін, наближення національної освіти до європейського рівня потребує також перегляду перелік дисциплін, що вивчаються студентами бакалаврату та магістратури з точки зору їх відповідності спеціальності та сучасним світовим тенденціям в галузі вищої освіти. У 2005 році Комісія європейських співтовариств у Брюсселі розробила "Проект методичних рекомендацій Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетенцій [4], які повинні забезпечувати навчання протягом усього життя". Згідно з цим документом, ключовими компетенціями випускника будь-якої спеціальності є вміння спілкуватись рідною та іноземними мовами, навички використання математичних та інформаційних методів і технологій, самоосвіти та самовираження, вміння побудови вірної поведінки у міжособистісних, міжкультурних та суспільних взаємовідносинах та підприємницькі навички [5].

В запропонованих освітньо-професійних програмах підготовки фахівців з економіки і управління враховані всі вісім наведених вище компетенцій. Наприклад, навички спілкування державною мовою відпрацьовуються у нормативному курсі "Українська мова професійного спрямування", а іноземною –"Іноземна мова професійного спрямування". Використання математичних та інформаційних методів вивчається у таких обов'язкових курсах як "Вища математика для економістів", "Теорія ймовірностей та математична статистика", "Дослідження операцій в економіці", "Економетрика", "Прикладна економетрика", "Інформатика і комп'ютерна техніка" тощо. Правила міжособистісних та міжкультурних комунікацій розглядаються у нормативному курсі "Педагогіка вищої школи" та спецкурсах "Бізнес-комунікації" і "Міжнародні бізнес-комунікації". Навички самоосвіти та самовираження відпрацьовуються студентами під час виконання індивідуальних та колективних проектів, розв'язання господарських ситуацій тощо.

Однак, найголовнішою компетенцією випускників класичних університетів за напрямами "Економіка і підприємництво" та "Менеджмент" є, звичайно, навички підприємницької діяльності. Для їх відпрацювання студентам запропоновано низку найсучасніших навчальних дисциплін. Кожна з кафедр економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка ввела до своїх навчальних планів такі дисципліни (таблиця).

Таблиця. **Нові сучасні дисципліни у навчальних планах підготовки бакалаврів та магістрів на економічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка**

Кафедра	Назва дисципліни
Кафедра економічної теорії	1. Основні напрями сучасної економічної теорії (включаючи модуль "Нобелелогія") 2. Нова економіка 3. Теорія економічного розвитку
Кафедра економічної кібернетики	1. Адаптивні моделі економіки 2. Інтелектуальний аналіз даних 3. Соціально-економічна безпека
Кафедра міжнародної економіки	1. Міжнародні ринкові дослідження 2. Міжнародне ціноутворення 3. Міжнародні бізнес-комунікації
Кафедра фінансів	1. Митно-тарифна політика держави 2. Фінансова політика України в умовах глобалізації 3. Моделювання та аналіз економічних систем
Кафедра бухгалтерського обліку	1. Контролінг 2. Електронний документообіг 3. АРМ аналітика

Закінчення табл.

Кафедра	Назва дисципліни
Кафедра теоретичної та прикладної економіки	1. Оцінка бізнесу 2. Конкурентна політика держави 3. Управління конкурентноздатністю підприємства
Кафедра менеджменту інноваційної та інвестиційної діяльності	1. Системи інноваційних технологій 2. Ризик-менеджмент інноваційної та інвестиційної діяльності 3. Організація та управління маркетингом нововведень

Останнім часом європейські університети з метою залучення іноземних студентів починають переводити викладання дисциплін у магістратурі на універсальну (найчастіше англійську) мову. Якщо Україна прагне стати привабливою для іноземних студентів, їй також прийдеться поступово розширювати сферу застосування іноземної мови професійного спрямування у освітньому процесі. Це може досягатись декількома шляхами. По-перше, викладанням окремих дисциплін, модулів або тем іноземною мовою. По-друге, підготовкою термінологічних словників (іноземною та державною мовами) за фаховими дисциплінами. По-третє, посиленням професійної спрямованості викладання іноземної мови відповідно до вимог сучасної освіти європейського рівня. Так, на економічному факультеті вже здійснюється або планується викладання низки курсів англійською мовою, зокрема "Міжнародна банківська діяльність" ("International Banking"), "Фінансовий менеджмент" ("Financial Management"), "Міжурядові фінансові відносини у постсоціалістичних країнах" ("Intergovernmental Fiscal Relations in Post-socialist Countries"), "Стратегічне управління" ("Strategic Management"), "Система маркетингових комунікацій в МЕД" ("Integrated Marketing Communications in International Business"), "Міжнародний маркетинг" ("International Marketing"), "Ринкові дослідження" ("Market Research"), "Бренд-менеджмент" ("Brand Management"), "Прикладна економетрика" ("Applied Econometrics"), "Часові ряди" ("Time Series"), "Управління інвестиційним портфелем" ("Portfolio Management") тощо.

Безумовно, робота, проведена економічним факультетом Київського національного університету імені Тараса Шевченка в контексті Болонського процесу, – це лише перший крок до наближення класичної університетської економічної освіти до єдиних європейських вимог. Ми розуміємо, що надалі на нас чекає не менш серйозна та кропітка праця. І ми готові до неї. Адже на нас покладена велика відповідальність: сформувати конкурентоспроможного фахівця в галузі економіки і управління.

1. *Прокопьев В.П.* О признаках классического университета / В.П. Прокопьев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – №2(13). – С.35-39. 2. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education // http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf; TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 // http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiquTheta.pdf; From Prague to Berlin. The EU Contribution Progress Report // European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education. – Brussels, 1 August 2002. 3. National frameworks of qualifications in higher education. Elements of national frameworks. Profile // A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area // Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.- Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005. – P.47-48 // http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf. 4. Термін "компетенції" (англ. *competence*), на жаль, не отримав адекватного перекладу й означає знання, вміння та навички, які набуває студент протягом навчання. 5. Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework // Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning // Commission of the European Communities.- Brussels, 2005. – P. 14-20 // http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf.

Надійшла до редколегії 29.10.2009

К.В. Балабанов, д-р. політ. наук, проф.,
О.В. Булатова, канд. екон. наук, доц.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ВНЗ УКРАЇНИ (ДОСВІД МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті охарактеризовано особливості, напрями та форми міжнародного співробітництва Маріупольського державного гуманітарного університету, проаналізовано основні результати моделі міжнародної діяльності, розробленої в університеті.

Ключові слова: інтеграція, європейський освітній та науковий простір, міжнародне співробітництво університетів.

В статье охарактеризованы особенности, направления и формы международного сотрудничества Мариупольского государственного гуманитарного университета, проанализированы основные результаты модели международной деятельности, разработанной в университете.

Ключевые слова: интеграция, европейское образовательное и научное пространство, международное сотрудничество университетов.

Features, directions and forms of international cooperation of the Mariupol State University of Humanities and the main results of integration of the international relations model developed in the University have been analyzed.

Keywords: integration, European educational and scientific space, international cooperation of universities.

Формування однорідного геополітичного простору потребувало розробки і практичного впровадження єдиних стандартів у політичній, фінансово-економічній, гуманітарній сферах. Важливою складовою європейських інтеграційних процесів є конвергенція національних освітніх систем – об'єктивний процес, що відповідає логіці розвитку інтеграційного зближення у всіх сферах діяльності Євросоюзу. Відсутність єдиних норм, критеріїв і стандартів у освітянській сфері впливала на мобільність робочої сили в межах європейських держав, обмежувала ефективне використання цього найважливішого фактору виробництва, а від так – всього потенціалу об'єднаної Європи. Таким чином, реформування європейської освітньої системи мало об'єктивне підґрунтя.

1. Європейські інтеграційні процеси в сфері освіти і науки мають дві складові. По-перше, це безпосередньо Болонський процес, який передбачає об'єднання національних систем освіти і науки у єдиний простір і спрямований на вирішення наступних завдань:

✓ підвищення якості освітніх послуг і набуття європейською освітньою системою відповідних конкурентних переваг у сучасному світі,

✓ розширення доступу до європейської системи освіти, підвищення мобільності студентів і викладачів,

© К.В. Балабанов, О.В. Булатова, 2010

✓ формування ринку праці вищої кваліфікації в Європі,

✓ прийняття порівняльної системи звань вищої освіти з видачею уніфікованих додатків до дипломів.

2. По-друге, інтеграційний процес європейських країн в освітній сфері включає формування співдружності провідних європейських університетів в рамках Великої Хартії університетів, базовими принципами якої є:

✓ автономія університетів,

✓ єдність навчання і наукових досліджень,

✓ свобода досліджень, освіти і викладацької діяльності – як головний принцип університетської діяльності,

✓ вірність традиціям європейського гуманізму,

✓ взаємний обмін інформацією і документами, розширення проведення спільних проектів.

З метою координації діяльності університетів серед авторитетних ректорів і професорів університетів Європи – ідеологів Болонського процесу – обрано Колегію Наглядової Ради Великої Хартії університетів. Через приєднання університетів, що підписали Велику Хартію університетів, до великої співдружності провідних навчальних закладів (яка нараховує понад 500 університетів), створюються якісно нові умови підвищення мобільності студентів і викладачів, реалізації спільної політики в сфері освіти і науки, забезпечується еквівалентність статусу дипломів, титулів та екзаменів. Всі ці переваги стають реаліями і для українських університетів.

Розвиток національної системи вищої освіти реалізується відповідно до загальностратегічного курсу України на євроінтеграцію. Одночасно із загальнодержавною стратегією розвитку низка українських ВНЗ сьогодні вже розробили і успішно втілюють власні моделі інтеграції до єдиного освітнього простору, дослідження яких може стати в нагоді й для інших вітчизняних навчальних закладів.

Освіта сьогодні є одним з найвагоміших важелів впливу на життя суспільства, тому її модернізація нерозривно пов'язана з потребами його розвитку і потребує оновлення структури та змісту вищої освіти, послідовного впровадження інноваційних технологій навчання, запровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес. Перед більшою частиною ВНЗ постає завдання створення власного іміджу у просторі соціальних змін, і рух за старим зразком вже стає неможливим.

Першим напрямком руху ВНЗ, орієнтованим усередину, є культивування позитивного внутрішньоуніверситетського клімату, спеціально організованого навчального середовища, в якому мета, зміст, методи і форми навчання посилюють комунікації усередині цього середовища.

Другим напрямком руху ВНЗ, орієнтованим назовні, є курс на приєднання до європейського простору вищої освіти. Мобільність сучасних фахівців висуває на перший план не репродуктивне засвоєння студентами інформації, а якісно новий рівень організації навчального процесу, що передбачає збільшення годин на самостійну роботу, індивідуалізацію навчання, запровадження новітніх технологій тощо. Згідно з ідеями та документами Болонського процесу модернізація системи вищої освіти вимагає не просто підготовки нормативних документів, нових методичних вказівок та інших подібних формальних заходів. Вона має бути спрямована на виховання нового покоління людей, що усвідомлюють загальнолюдські цінності і живуть за принципами європейського гуманізму.

Серед поки що не багатьох українських ВНЗ, які підписали Велику Хартію університетів, є і Маріупольський державний гуманітарний університет (МДГУ), який у 2004 році підписав цей установчий документ, що регламентує стратегічний напрям розвитку європейської вищої освіти. Слід підкреслити, що розвиток міжнародних зв'язків був одним з пріоритетних напрямків розвитку університету з самого початку його діяльності. Створений у 1991 році, завдяки демократичним перетворенням в країні, університет за короткий термін пройшов всі щаблі еволюції ВНЗ "коледж – інститут – університет", у тому числі й за рахунок активного розвитку міжнародного співробітництва. Розвиваючи різнопланові контакти з міжнародними партнерами, МДГУ вирішує комплекс завдань, пов'язаних із навчально-методичною, науково-дослідною роботою, зміцненням кадрового потенціалу, розвитком матеріально-технічної бази університету. Зазначені напрямки роботи є своєрідною рекламою діяльності університету, переваг вітчизняної системи вищої освіти, які сприяють покращенню іміджу України, підвищенню якості підготовки спеціалістів та рівня викладання.

За роки свого розвитку МДГУ розробив та успішно втілює власну модель міжнародної діяльності, що передбачає комплексне співробітництво з міністерствами освіти, міністерствами закордонних справ, дипломатичними представництвами, обласними адміністраціями, меріями, провідними університетами, фондами, державними й громадськими організаціями зарубіжних країн. Практична реалізація міжнародної співпраці забезпечується за напрямками:

✓ участь у роботі міжнародних міжуніверситетських структур;

✓ реалізація спільних освітніх і наукових проектів з урядовими структурами, обладміністраціями, меріями, державними та громадськими організаціями; університетами;

✓ організація міжнародних наукових форумів;

✓ стажування за освітніми, науковими програмами тощо.

Визнанням міжнародного авторитету МДГУ стало проведення у 2005 році засідання членів Колегії Наглядової Ради Великої Хартії університетів вперше на теренах України на базі Маріупольського державного гуманітарного і Донецького національного університетів. У ході засідання відомі ректори, професори європейських університетів і України високо оцінили міжнародну діяльність гуманітарного університету, відзначили якісну підготовку студентів.

Результати міжнародної діяльності МДГУ доводять ефективність моделі міжнародного співробітництва Маріупольського державного гуманітарного університету, а її основними результатами є наступні.

МДГУ комплексно співпрацює з Міністерствами освіти Грецької Республіки, Республіки Кіпр. Результатом цього співробітництва стало відкриття на базі МДГУ Центру грецької мови з правом проведення кваліфікаційних екзаменів з новогрецької мови і видачею міжнародного сертифіката. Міністерство національної освіти і релігії Греції направляє викладачів новогрецької мови для педагогічної діяльності до МДГУ, при цьому слід зазначити, що всі витрати здійснюються за рахунок грецької сторони. На сьогодні в МДГУ працюють 4 викладачі по лінії Міністерства освіти і релігії Греції. Визнанням міжнародного авторитету МДГУ, внеску університету в розвиток українсько-грецьких відносин стали візити Прем'єр-міністра Греції пана Костаса Караманліса (2003 рік) та Президента Грецької Республіки пана Каролоса Папуляса (2008 рік).

Результатом плідного співробітництва МДГУ із Міністерствами закордонних справ Грецької Республіки, Республіки Кіпр, Італійської Республіки є позитивна динаміка кількості спільних проектів. Так, під час візиту урядової делегації Грецької Республіки (вересень 2005 року) на чолі із заступником міністра закордонних справ Панайо-

тісом Скандалакісом було підписано угоду про співробітництво між Міністерством закордонних справ Греції та Маріупольським державним гуманітарним університетом, основні пункти якої передбачають економічну підтримку діяльності факультету грецької філології для вивчення та розповсюдження грецької мови та культури.

Завдяки активній співпраці із МЗС Республіки Кіпр та підтримці міністра Георгіоса Якову (нині – Голови Президентської адміністрації Республіки Кіпр) випускники університету (спеціальність "Міжнародні відносини") проходили практику у МЗС Кіпру. Результатом плідної роботи колективу МДГУ зі зміцнення дружби та співробітництва між українським та кіпрським народами стало рішення Президента Республіки Кіпр Т. Пападопулоса та Уряду цієї країни від 4 липня 2006 року про відкриття Почесного консульства Республіки Кіпр у м. Маріуполі, до консульського округу якого увійшли Донецька, Запорізька, Луганська та Дніпропетровська області.

Маріупольський державний гуманітарний університет приділяє значну увагу співпраці із дипломатичними представництвами іноземних країн, акредитованими в Україні, та представництвами України за кордоном. За останні роки МДГУ відвідали Надзвичайний та Повноважний Посол Грецької Республіки в Україні Хараламбос Дімітріу, Італійської Республіки – П'єтро Джованні Доннічі, Республіки Польща – Яцек Ключковські, Повноважний Посланник Республіки Кіпр при дворі Її Величності Королеви Великобританії Георгіос Якову, Надзвичайний та Повноважний Посол України у Грецькій Республіці та Республіці Албанія (за сумісництвом) Валерій Цибух та ін. Варто зазначити, що МДГУ також співпрацює із Представництвом Європейської комісії, Центром інформації та документації НАТО, Генеральними консульствами Чеської Республіки в Донецьку, Республіки Польща в Харкові, Російської Федерації в Харкові, Держави Ізраїль у Дніпропетровську, Грецької Республіки в Маріуполі та ін. Результатом такої співпраці стає організація та проведення спільних заходів: щорічне проведення Днів Європи в Маріуполі, проведення Днів італійської культури, Тижня італійської мови у світі, Днів ізраїльської культури, Днів новогрецької мови та культури, виступи українських та іноземних дипломатів із публічними лекціями перед студентами МДГУ. Слід зауважити, що МДГУ активно впроваджує у навчальний процес практику стажувань в іноземних диппредставництвах, у рамках яких студенти МДГУ проходять виробничу практику в Посольстві України в Грецькій Республіці.

Реалізація багатьох програм та проектів стала можливою завдяки співпраці Маріупольського державного гуманітарного університету з обласними адміністраціями та меріями багатьох країн. Мерії грецьких міст Афіни, Зографу, Салоніки, Лівадія, Олімбос, Амфілохія, Навпактос, Месолонгі, Янніни, островів Калімнос, Родос, Керкіра, італійського міста Санта-Северина організовують культурні, наукові, мовні стажування для студентів та викладачів МДГУ. Університет активно працює з обласними адміністраціями Грецької Республіки – Салонікської області, області Аттика, Італійської Республіки – області Калабрія, острова Сицилія, меріями інших грецьких, кіпрських, італійських міст. Окремо слід зазначити роботу з Народним урядом міста Цицикар Китайської Народної Республіки.

У міжнародній діяльності Маріупольського державного гуманітарного університету окремо слід виокремити напрям міжуніверситетської співпраці. Протягом 2004 – першої половини 2009 року МДГУ підписав договори про співробітництво із ВНЗ Греції (Афінським національним університетом ім. Каподістрії, Яннінським університетом, Іонічним університетом, Салонікським університетом ім. Аристотеля, Патрським університетом, Фракійським університетом ім. Демокрита, Македонійським університетом), Кіпру (Кіпрським університетом, Коледжем туристичного та готельного менеджменту), Італії (Мессінським університетом, Університетом для іноземців міста Перуджа, Університетом "Магна Греча" міста Катанзаро, Калабрійським університетом), Великої Британії (Університетом міста Данді, Школою англійської мови ім. М. Фрісбі), Німеччини (Бременським інститутом іноземних мов ім. Аристотеля), Російської Федерації (Інститутом держави і права Тюменського державного університету, Санкт-Петербурзьким державним університетом), Словаччини (Університетом Св. Кирила та Мефодія міста Трнава), Латвії (Балтійською міжнародною академією), Китаю (Цицикарським університетом, Цицикарським вищим педагогічним коледжем), Польщі (Варшавським університетом кардинала Стефана Вижинського). Зауважимо, що МДГУ також співпрацює із ВНЗ Франції, Іспанії, Німеччини, Португалії, Австралії, Румунії, Чехії, Нідерландів, США, Білорусії та інших держав.

Результатами такої співпраці стають щорічні короткo- та довгострокові наукові й мовні стажування студентів та викладачів МДГУ, спільні наукові дослідження і міжнародні конференції, обмін студентами і викладачами, спільна участь у міжнародних проектах, таких як TEMPUS, ERASMUS та ін.

Слід підкреслити, що характерною ознакою Угоди про співпрацю із Афінським національним університетом ім. Каподістрії (Греція) є пункт про організацію вивчення української мови й культури на кафедрі славістики Афінського університету. Викладання української мови буде здійснюватись викладачами кафедри української філології МДГУ. За таким зразком укладено низку договорів про співпрацю в галузі освіти, науки й культури між МДГУ та Іонічним університетом, Яннінським університетом, Салонікським університетом імені Аристотеля (Греція), Мессінським університетом (Італія), Цицикарським університетом (Китай) та ін. За умовами цих договорів МДГУ буде направляти до іноземних вищих навчальних закладів філологів-україністів для читання лекцій з української мови, української літератури та історії української культури.

МДГУ розвиває всебічну співпрацю з іноземними фондами, такими як: Фонд "Александр С. Онасіс", Фонд ім. Бодосакіса (Греція), Фонд "Анастасіос Г. Левендіс" (Республіка Кіпр), Фонд ім. Фулбрайта (США), Фонд Борусія (Польща) та інші. За активного сприяння та фінансової допомоги Фонду "Анастасіос Г. Левендіс" на базі МДГУ були проведені дві широкомасштабні міжнародні науково-практичні конференції: "Відкритий діалог: влада, промисловість та громадянське суспільство. Сталий розвиток довкілля в Україні" (2006 рік) та "Розвиток еллінізму в Україні у XVIII – XXI ст." (2007 рік). Фонд "Анастасіос Г. Левендіс" профінансував створення у Маріупольському державному гуманітарному університеті унікальної бібліотеки елліністичних студій "Костянтинос Левендіс", щорічно організовує та фінансує наукові стажування викладачів МДГУ на Кіпрі. Варто також зазначити ще один успішний спільний проект МДГУ і Фонду "Анастасіос Г. Левендіс" – підготовка та видання "Антології кіпрської літератури" новогрецькою та російською мовами.

Результатом плідної, багатосторонньої співпраці МДГУ із державними й громадськими організаціями Греції (Європейською організацією публічного права, Філологічним товариством "Парнас" Афінської Академії, Центром вивчення та розвитку грецької культури країн Причорномор'я, Організацією із розповсюдження грецької мови), Італії (Італійським інститутом культури в

Україні, Спілкою "Данте Аліг'єрі"), Великої Британії (Науково-дослідницьким центром Святого Джеймса), Російської Федерації (Асоціацією юридичних вищих навчальних закладів країн СНД) стала ціла низка реалізованих спільних проектів. Серед них – відкриття на базі МДГУ Представництва Європейської організації публічного права в Україні (2006 рік), спільне проведення із ЄОПП літньої Академії публічного права (2008, 2009 роки), створення на базі МДГУ спільно з Центром Святого Джеймса Міжнародного центру із навколишньо-природного середовища, створення спільно з Італійським інститутом культури в Україні Італійського культурного центру в МДГУ (2008 рік), відкриття представництва Спілки "Данте Аліг'єрі" (2009 рік) та ін.

Важливою дієвою і перспективною формою міжнародного співробітництва у МДГУ вважаються міжнародні стажування студентів і викладачів. Серед програм, пов'язаних зі студентськими обмінами, можна виділити три основні типи: навчальні, наукові та культурні. Всі ці програми мають професійну зорієнтованість і сприяють покращенню фахової підготовки випускників університету, розвитку наукового потенціалу студентів та викладачів. Тривалість програм коливається від одного місяця до повного навчального року. У них беруть участь кращі студенти і викладачі університету.

На сьогодні діє 41 угода МДГУ з іноземними партнерами (університетами, інститутами, науковими фондами, державними установами та ін.) про освітню, наукову та культурну співпрацю. Сьогодні географія міжнародних зв'язків МДГУ досить широка і виходить за рамки європейського континенту. Тільки у 2008 році 286 студентів і викладачів пройшли стажування у 18 країнах світу. Важливо наголосити на тому, що більшість питань, пов'язаних з витратами на програми навчання, проживання, організацію відпочинку та культурних програм, фінансуються сторонами, які приймають наших студентів та викладачів.

Перебуваючи за кордоном, студенти МДГУ зустрічаються з депутатами парламентів і сенаторами, міністрами й губернаторами, мерами міст і лідерами міжнародних організацій, відомими науковцями й ректорами університетів. Згідно з програмами міжнародних стажувань студенти слухають лекції з історії та культури різних країн, виступають на науково-практичних конференціях, удосконалюють знання з іноземних мов, знайомляться з визначними культурними пам'ятками Афін, Берліна, Москви, Лондона, Рима, Варшави, Відня, Нікосії, Салонік, Праги, Вашингтона, Нью-Йорка та інших міст. Вони мають прекрасну нагоду спілкуватися з молоддю багатьох країн світу, виступаючи при цьому провідниками української національної культури й духовності. Такі неформальні зустрічі мають велике значення для зміцнення дружніх відносин між країнами і встановлення партнерських зв'язків між університетами.

Інтерес до діяльності МДГУ з боку іноземних партнерів, який постійно зростає, свідчить про ефективну роботу колективу, спрямовану на якісну підготовку студентів, розширення освітніх, наукових, культурних зв'язків і позиціювання університету в країнах-партнерах як перспективного й авторитетного вищого навчального закладу України, що динамічно розвивається.

Активний розвиток міжнародних зв'язків, які сьогодні реалізує МДГУ, сприяє успішній реалізації всіх інших напрямів діяльності університету: навчально-виховному процесу, науковим дослідженням, зміцненню матеріально-технічної бази тощо. Висока динаміка і результативність їх розвитку ще раз доводять, що реалізація інтеграційної взаємодії залежить від рішень не тільки урядових структур. Значний внесок у практичну реалізацію інтеграції України до європейського освітнього і наукового простору мають забезпечувати безпосередньо університети, науково-дослідні інститути тощо.

Досвід діяльності Маріупольського державного гуманітарного університету наявно демонструє успішну реалізацію різноманітних форм співпраці не тільки з університетами, а й міністерствами, дипломатичними установами, різноманітними державними і громадськими інституціями. Спільне проведення наукових досліджень, реалізація освітніх проектів, культурний обмін, взаємовідносини на особистому рівні – все це робить євроінтеграцію України незворотнім процесом, результатом якого стане високоякісна національна вища освіта, конкурентоспроможна на світовому рівні.

Надійшла до редколегії 01.10.2009

О.С. Бичков, канд. фіз.-мат. наук, доц.,
Ю.В. Черний, інженер першої категорії

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Пропонується система створення за єдиним стандартом та впровадження інформаційних ресурсів навчального призначення з дистанційним доступом для самостійної підготовки. Також розглядаються питання розроблення комп'ютерної системи створення інформаційних ресурсів навчального призначення, що не вимагає від викладачів знань інформаційних технологій.

Ключові слова: дистанційний доступ, інформаційні ресурси навчального призначення, електронні підручники.

Предлагается система создания по единому стандарту и внедрение информационных ресурсов учебного назначения с дистанционным доступом для самостоятельной подготовки. Также рассматриваются вопросы разработки компьютерной системы создания информационных ресурсов учебного назначения, которые не требуют от преподавателей знаний информационных технологий.

Ключевые слова: дистанционный доступ, информационные ресурсы учебного назначения, электронные учебники.

The e-learning system of creation by the unique standard a courses with distance access are proposed. The computer system of creation of protected informative resources of the educational setting which does not require knowledges of information technologies from teachers are also considered.

Key words: remote access, information resourses educational appointment, electronic textbook.

Наявність доступу до мережі Інтернет надає нові можливості здобути знання, які потрібні людині, яка обрала (чи обирає) будь-яку високотехнологічну професію. Проте, не всі люди, що бажають здобути знання, у достатній мірі володіють міжнародною мовою спілкування – англійською – мовою, яка використана в більшості навчальних матеріалів, що знаходяться в мережі Інтернет. Тому постає необхідність забезпечити наявність неіноземномовних (україномовних чи російськомовних) ресурсів мережі Інтернет, які можуть допомогти людині оволодіти знаннями. Для створення таких ресурсів необхідні навчальні матеріали та відповідна методологія їх використання. Двома основними варіантами створення таких навчальних матеріалів, які придатні

© О.С. Бичков, Ю.В. Черний, 2010

для використання у дистанційному здобутті знань, є 1) переклади та адаптація існуючих іноземномовних матеріалів 2) адаптація існуючих навчальних матеріалів, які є у розпорядженні українських ВНЗ.

Враховуючи наявні в Україні традиції сприйняття вищої освіти як кваліфікаційного рівня, проходження якого вимагається від людей, що обрали високотехнологічні професії, другий варіант є більш прийнятним, тому що дозволяє співставити дистанційно набуті знання елементам програми ВНЗ – таким чином, використавши дистанційне здобуття знань не тільки як окремі навчальні матеріали, а і як додатковий елемент підготовки студента у ВНЗ.

Таким чином, постає задача адаптації існуючих навчальних матеріалів, які є у розпорядженні ВНЗ, до розміщення їх у мережі Інтернет з метою надання населенню України та українцям за кордоном більш широкого доступу до інформації та більших можливостей здобуття знань. Більшість навчальних матеріалів по своїй суті є структурованим текстом (з ілюстраціями чи без них), структурованість полягає в розбитті навчального матеріалу на послідовність піделементів. При розміщенні в мережі Інтернет загальноприйнятим форматом є гіпертекстовий документ (text/html) та його варіації. Таким чином, основним етапом адаптації є зміна формату (наприклад, сканування та подальша конвертація з формату "Microsoft Word 2003" у формат "html з ілюстраціями"). Одним з варіантів розв'язання цієї задачі є побудова цілісної спеціалізованої системи підтримки навчання (Learning Support System, LSS), яка буде містити наступні підсистеми:

- ✓ підсистема конвертації формату навчальних матеріалів до вигляду, придатного для розміщення у системі управління навчанням (Learning Management System, LMS).
- ✓ підсистема реєстрації учасників навчального процесу.
- ✓ підсистема розміщення навчальних матеріалів у системі управління навчанням.
- ✓ підсистема контролю успішності учасників навчального процесу.

Така система зможе забезпечити підтримку навчального процесу, при якому викладач розміщує в системі робочу програму курсу, та надає ті матеріали та тести, які відносяться до кожного з елементів робочої програми курсу [1]. (Матеріали – лекції, практичні роботи, семінарські роботи, тести). Таким чином підготовлений навчальний курс може бути використаний для дистанційного ведення навчального процесу. Для цього в системі реєструється група студентів, та кожному з них надається можливість пройти курс навчання та скористатися засобами самоконтролю для перевірки якості отриманих знань та обсягу набраних балів. У системі може бути реалізовано набір правил для визначення моменту, коли студент допускається до проміжного контролю, та до остаточного контролю знань. Також, навчальна система може мати компоненти, орієнтовані на полегшення комунікації викладачів і студентів – наприклад, електронний форум для спілкування та оголошень.

Запропонована система підтримки навчання не дублює функції систем управління навчанням, а доповнює їх, дозволяючи, наприклад, інтегрувати декілька різних систем управління навчанням та систем демонстрації лабораторних робіт у єдину навчальну систему, зі спільним переліком студентів та спільним блоком оцінювання знань.

При розробці методології дистанційного отримання знань та дистанційного контролю успішності, слід приділити відповідну увагу до аспектів прозорості та контрольованості процесу, та, у разі необхідності, використання технічних засобів автентифікації, авторизації, та протоколювання, у тому числі – використання технології цифрового підпису. При дистанційному отриманні знань роль технічних засобів безпеки є вищою, у порівнянні з звичайним навчанням, тому що відсутність безпосередньої взаємодії викладачів зі студентами створює додаткові складнощі, проблеми, та ризики. Особливу увагу слід приділити авторизації та деавторизації учасників навчального процесу, фіксації та підтвердженні вмісту електронних курсів у певний момент часу, підпису системних повідомлень і електронних звітів, забезпеченню безпечної взаємодії з іншими навчальними системами.

Архітектура системи підтримки навчання

Наведемо короткі відомості про те, яку архітектуру розроблено для системи підтримки навчання (рис.)

Рис. Архітектура системи підтримки навчання

Компоненти системи:

1. Навчальний портал.
2. Система зберігання та обробки даних.
3. Системи роботи з навчальним контентом (moodle, доступ до лабораторних робіт, і.т.п.).
4. Система перевірки знань.

Навчальний портал

Це є загальнодоступний веб-сайт, що призначений для викладачів, студентів, та інших зацікавлених осіб. Він дозволяє кожному з зареєстрованих відвідувачів отримувати персоналізовану інформацію. Поєднує в собі різнопланові компоненти, які разом становлять основу "віртуального університету" та є інтерфейсом для системи зберігання та обробки даних. Представляє агреговані (поєднані) дані по декільком підсистемам (наприклад, спільні результати тестування які включають в себе як тести що проведені в Moodle, так і тести, які проведені за допомогою системи доступу до лабораторних робіт. Містить службову адміністративну частину, яка дозволяє проводити моніторинг та керування навчальним порталом.

Система зберігання та обробки даних

✓ це є автономна підсистема, яка не взаємодіє з користувачами напряму;

✓ призначена для зберігання та обробки даних, та для асинхронної обробки подій та завдань (таких як трансформація документів, обробка результатів тестів);

✓ поєднує в собі різнопланові компоненти та ядро підтримки навчальних процесів;

✓ є опорною системою для навчального порталу та для систем роботи з навчальним контентом;

✓ дозволяє виконувати пакетні перетворення даних;

✓ агрегує дані з різних підсистем;

✓ містить службову адміністративну систему, яка дозволяє проводити моніторинг та контролювати безпеку програмного комплексу.

Системи роботи з навчальним контентом

✓ це є підсистеми, які доступні через інтернет чи інтранет;

✓ призначені для представлення навчальних матеріалів студенту та для організації взаємодії студента з навчальними матеріалами;

✓ дозволяють прослуховувати курси лекції, переглядати навчальні матеріали, проходити тести, спілкуватися з викладачем, тощо;

✓ отримують (від системи зберігання та обробки даних) підготовлені та належним чином трансформовані навчальні матеріали;

✓ надсилають результати роботи студента до системи зберігання та обробки даних.

Передбачається, що основною системою роботи з навчальних контентом (learning content management system) буде LMS Moodle. Також, у ролі окремих систем роботи з навчальним контентом будуть виступати інші існуючі чи новорозроблені системи тестування, доступу до лабораторних робіт, тощо [2].

Система перевірки знань

У наш час у світі існує велика кількість оболонок для створення електронних навчально-тестувальних систем для "широкого" діапазону дисциплін, що викладаються у навчальних закладах. Їхньою характерною рисою є те, що вони мають широку область застосування, тому що їхня більша частина вимагають самого "простого", питально-відповідного, виду перевірки знань, коли знання перевіряються на основі вказівки їм правильної відповіді із списку варіантів, запропонованих репетиром у якості можливих правильних відповідей.

Тут слід зазначити, що вже існує ряд систем комп'ютерної алгебри, складовою частиною яких є можливість їхнього використання при навчанні дисциплін, що вимагають математичних знань й їхнього застосування у вигляді програм символьних перетворень, наприклад Maple й інші системи аналогічного роду можна знайти на сайтах [3, 4]. Але їх використання незручно, не професійно та економічно не обґрунтоване.

Контроль або перевірка, оцінка результатів навчання є обов'язковою функцією управління навчальним процесом – як на рівні викладачів, так і керівника закладу. Засоби педагогічного аналізу дають результати, що потім враховуються при прийнятті рішень щодо відповідності результатів навчання освітньому стандарту.

Контроль з боку викладачів за результатами діяльності студентів вже є педагогічною діагностикою, це вже виходить за межі тільки перевірки і оцінювання знань, вмінь та навичок. При побудові мультимедійного, дистанційного курсу з модульною системою побудови обов'язковим елементом кожного модулю є перевірка по матеріалу, що був вивчений.

Найвідоміші і найбільш уживані форми завдань – це такі, в яких пропонуються готові відповіді на вибір. Серед них може бути одна правильна. Вибір цієї відповіді перетворює завдання на правильне висловлювання, інші варіанти дають неправильне висловлювання. Другий варіант форми завдання дає більшу шкалу оцінювання – це вибір кількох правильних відповідей або ж вибору однієї найбільш правильної з кількох схожих. Наступна форма – це завдання на встановлення відповідності. В них елементам однієї множини треба співставити елементи другої множини. В тих випадках, коли треба з'ясувати правильну послідовність дій, обчислень, термінів в означенні, операцій, то використовується завдання на встановлення правильної послідовності. Елементами, між якими встановлюється відповідність, можуть бути не тільки словесні висловлювання, але й графічні зображення чи певний звук.

Ми пропонуємо створення засобів інтелектуального тестування, що відрізняється від "питально-відповідного" типу і вимагає формалізації знань у вигляді, що сприймається комп'ютером [5]. Наведемо перелік базових засобів, алгоритмів і методів.

При проведені проміжного модульного контролю зараз можна використовувати якісно нові, відмінні від питально-відповідного, інтелектуальні типи тестування знань студента, що отримані їм в ході виконання лабораторних робіт. Це приведе до об'єктивнішого оцінювання знань студента і, як результат, до більш поглибленого і уважного вивчення ним дисциплін, що допускають хоч би часткову свою формалізацію.

Аналітичне тестування. Необхідність в ньому виникає у разі, коли відповідь слухача повинна бути аналітичним (символьним) виразом, що є відповіддю завдання.

Для проведення такого тестування потрібно мати в наявності комплекс "оболонок", що дозволяють комп'ютеру, за допомогою аналітичних трансформацій, переконатися в тому, що запропонований вираз, є правильним, тобто воно може бути перетворений у формулу, запропоновану викладачем. Область застосування: різні розділи фізики, тригонометрія, елементарна алгебра, перетворення виразів з використанням визначальних виразів і тому подібне. Для цього, в першу чергу, необхідно мати, як мінімум, такі універсальні і інструментальні засоби символьно – аналітичних перетворень:

✓ програми обчислень з необмеженою точністю;

✓ цілочисельну, раціональну і комплексну арифметики;

✓ універсальні програми встановлення еквівалентності двох символьних виразів; як правило для цього розробляються різноманітні системи переписуючих правил;

✓ методи приведення виразів до загальноприйнятого в математиці вигляду;

✓ засоби формульних перетворень математичних вирази, які представлені у вигляді ієрархічно заданих структур даних довільної складності.

Дедуктивне тестування. Дедуктивне тестування спирається на дедуктивну парадигму і полягає в перевірці ланцюжка висновків, які можуть бути виражені на деякій (полу-) формальній мові, близькій до звичайної мови і використовуваній в ході отримання знань слухачем. Області застосування: математичні дисципліни, що вимагають перевірки правильності проведення слухачем дедуктивних і індуктивних побудов; юриспруденція, коли тестування слухача полягає в перевірці уміння проводити їм юридично правильні висновки і генерувати правові акти і/або ухвали, що не суперечать поточному законодавству і тому подібне.

Сама дедуктивна парадигма базується на декларативному способі уявлення і обробки комп'ютерних знань, коли останні мають вид формалізованих текстів (наприклад, аксіом, визначень, теорем і так далі в математиці), а перевірка знань слухача полягає в перевірці правильності побудови ним ланцюжка висновків, що веде до поставленої мети.

Такі системи обробки знань отримали назву систем автоматизації міркувань, велика частина яких представляє так звані системи автоматизації доведення теорем, оскільки саме логіко-математичний підхід виявляється найбільш релевантним і ефективним, як при автоматичному пошуку логічного виводу, так і при верифікації формального (не обов'язково, математичного) тексту на предмет правильності проведених в нім висновків, що мають вид очевидних (з погляду комп'ютера) міркувань.

Для вирішення завдань дедуктивного тестування ми дотримуємося ряду природних вимог до систем подібного роду:

Мовою для запису міркувань, що проводяться слухачем, повинна бути формальна мова, що наближена до мов природних публікацій, дозволяє зберегти структуру вирішуваного завдання і трансльований у вигляд, пристосований до його обробки на комп'ютері.

Кожен крок дедукції (природний прийом висновку), приведений в тестованому тексті, повинен бути "зрозумілий" комп'ютеру в сенсі можливості перевірки його коректності і мати можливість свого еволюційного розвитку.

Разом з універсальними методами пошуку логічного виводу, повинен бути (поповнюваний) набір евристичних прийомів висновків, включаючи індуктивні методи.

Накопичені знання (тобто вивчені слухачем) повинні зберігатися у вигляді ієрархічного інформаційного середовища і використовуватися аналогічно тому, як це робиться в звичайних курсах навчання; вони повинні весь час поповнюватися даними, засвоєним слухачем.

Наступним кроком, що напрошується, є інтеграція засобів аналітичного і дедуктивного тестувань, що дає перехід до ще більш інтелектуальної форми перевірки знань.

Розробивши і реалізувавши/адаптувавши методи і засоби інтелектуального тестування, що описані вище, поліпшення якості електронного навчання можна буде досягати таким чином: по-перше, інкорпорувати ці методи і засоби у вже існуючі системи електронного навчання з урахуванням особливостей наочної області, що вивчається; по-друге, здійснити повний цикл проектування курсу (підручника) електронного навчання на базі інтелектуального тестування, тобто розробити (оригінальну) електронну оболонку для створюваного курсу (підручника), наповнити її необхідним матеріалом і тестовими завданнями і оснастити всіма тими питально-відповідними можливостями і інструментальними засобами інтелектуального тестування, які необхідні для об'єктивної перевірки якості знань студента.

1. *Сусь Б.Б.* Системи управління навчальним процесом на основі відкритого коду // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Безперервна фізико-математична освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С.165-170. 2. *Сусь Б.Б.* Розробка і створення електронних підручників // Збірник наукових праць Кам'янець-подільського державного університету. Вип. 13. Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – Кам'янець-Подільский 2007. – С.207-211. 3. www.symbolicnet.org. 4. www.lonklab.ac.uk/came. 5. *Бичков О.С., Драган Є.В., Жарких Ю.С., Третяк О.В.* Автоматизація перевірки формульних виразів // Педагогіка і психологія, №4, 2006 р. – С.55-62.

Надійшла до редколегії 05.11.2009

Ю.В. Бохан, канд. хім. наук, доц.,
О.О. Шишкіна, канд. пед. наук, доц.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КІРОВОГРАДСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ДО ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто проблеми структурного реформування національної системи вищої педагогічної освіти в рамках Болонського процесу, особливості впровадження кредитно-модульної системи навчання, системи ECTS у практику вищих педагогічних закладів освіти, переваги та недоліки цього процесу. Звернута увага на необхідність якісних змін у організації навчання, важливість розробки та удосконалення навчально-методичних комплексів, робочих навчальних програм курсів.

Ключові слова: Болонський процес, Болонська декларація, освітній простір, педагогічний університет, кредитно-модульна система навчання, система кредитів, заліковий кредит, змістовий модуль, робоча навчальна програма.

В статье рассмотрены проблемы структурного реформирования национальной системы высшего педагогического образования в рамках Болонского процесса, особенности внедрения кредитно-модульной системы обучения, системы ECTS в практику высших педагогических учебных заведений, преимущества и недостатки этого процесса. Обращено внимание на необходимость качественных изменений в организации обучения, важность разработки и усовершенствования учебно-методических комплексов, рабочих учебных программ курсов.

Ключевые слова: Болонский процесс, Болонская декларация, образовательное пространство, педагогический университет, кредитно-модульная система обучения, система кредитов, зачетный кредит, содержательный модуль, рабочая учебная программа.

In the article the problems of structural reformation of the national system of higher pedagogical education are considered within the framework Bolonskogo of process, features of introduction of the credit-module system of studies, system ECTS, in practice of higher pedagogical establishments of education, advantage, and lacks of this process. Paid a regard to necessity of high-quality changes for organizations of studies, importance of development and improvement of complexes, executable educational codes of courses.

Key words: Bolonskiy of process, Bolonska of declaration, educational space, pedagogical university, credit-module system of studies, system of credits, test credit, semantic module, executable educational code.

Корінні зміни в соціально-економічному житті і державно-політичному устрої України зумовили необхідність модернізації системи вищої освіти. Разом із наукою, суспільно-політичними інститутами, культурою система вищої

© Ю.В. Бохан, О.О. Шишкіна, 2010

освіти стає найважливішим фактором модернізації економіки України на принципово новій технологічній основі, головним засобом розвитку людського потенціалу і забезпечення демократичних свобод високоморальній, інтелектуально і фізично розвиненій особистості.

Результати аналізу сучасних глобальних і регіональних перетворень свідчать, що визначальною умовою формування інноваційної економіки і підвищення конкурентоспроможності фахівців стає інноваційний розвиток системи освіти. В першу чергу це стосується університетів, зокрема педагогічних. Основні напрямки Болонської декларації (1999) передбачають структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм, проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Відповідно до цього формується Європейський простір вищої освіти, що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції [1].

Болонська декларація передбачає реалізацію європейської кредитно-трансферної системи, що розглядається як шлях підвищення мобільності студентів при переході з однієї навчальної програми до іншої. Вагомою є можливість ураховувати не тільки виконання навчального навантаження, а й інші досягнення студента (участь у конференціях, предметних олімпіадах, проведення наукових досліджень тощо).

У контексті загальноєвропейських підходів до побудови вітчизняної системи освіти особливої актуальності набуває проблема сумісності систем вищої освіти для полегшення мобільності студентів і викладачів. Це підвищить якість освіти, допоможе молоді працевлаштуватися в іншій країні або здобути загальновизнану кваліфікацію чи науковий ступінь [2].

Питаннями створення європейського освітнього простору займаються різні вчені: Е. Барблан, М. Ван дер Венде, М. Квієк, Р. Проді, К. Таух, Г. Хауг та ін. [3].Проблеми інтеграції України в освітній простір європейських країн, особливості реформуванням вищої освіти, досліджуються у працях вітчизняних науковців. Зокрема, питаннями національної ідентифікації у контексті глобалізаційних процесів займаються В. Бондар, О. Вишневський, О. Дем'янчук, К. Корсак, В. Кремень; структурного реформування вищої освіти – Я. Болюбаш, М. Головатий, М. Євтух, В. Журавський, М. Згуровський, М. Степко; модернізації та особливостями реформування педагогічної освіти – В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Побірченко, П. Щербань; впровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес та науково-методичного забезпечення – В. Буряк, В. Грубінко, Ю. Рудавський, П. Сікорський, О. Спірін [4, 5].

Аналіз літературних джерел показав, що сьогодні, коли прогрес знань прискорюється і накопичене знання застаріє швидше, ніж раніше, особливої актуальності набувають проблеми управління соціальними, економічними, науковими і інноваційними процесами в системі вищої освіти. А її основними пріоритетами стають переорієнтація на творчий і інноваційний характер діяльності щодо навчання, виховання майбутніх фахівців, приведення технологій вищої освіти у відповідність реальним темпам економічного розвитку. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації і компетентності кадрів. Євроінтеграція передбачає створення загальноєвропейського освітнього простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки. Це потребує визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу та студентів [6,7].

Болонський процес є спробою створення єдиного європейського освітнього простору, конкурентноспроможного по відношенню до освітніх просторів Америки, Азії та інших регіонів планети. Однак, єдність освітнього простору розуміється зовсім не як його уніфікація. Навпаки, у всіх основних документах, прийнятих після підписання Болонської декларації, підкреслюється, що кожна країна і кожен навчальний заклад має право на збереження власних традицій, досягнень і пріоритетів в області освіти. Єдність освітнього простору має на увазі лише взаємну прозорість (зрозумілість) освітянської практики різних країн і університетів.

Болонська декларація передбачає впровадження системи кредитів за типом ECTS (European Credit Transfer System) – європейської системи переведення і накопичення кредитів, як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності.

Вивчення літератури показало, що у XX ст. в різних країнах світу створено немало варіантів систем використання в навчальному процесі кредитних одиниць (credit points), що відрізняються великою різноманітністю. Найбільш відомі з них – європейська (European Credit Accumulation – ECA), британська (Credit Accumulation and Transfer System – CATS), американська (US Credit System – USCS). Проте в останніх 15–20 років на перший план висувається саме Європейська система перекладу і накопичення кредитів – ECTS. Ця система з'явилася ще до початку Болонського процесу. А роботи з її створення розпочаті в 1989 році в рамках програми "ERASMUS", що здійснює обмін викладачами та студентами між європейськими вищими навчальними закладами. Її розробка стала необхідністю з точки зору допомоги керівництву вищих навчальних закладів зрозуміти і юридично грамотно відобразити в документах про освіту результати навчання їх студентів за кордоном. Досягти цього вдалося за допомогою введення особливих одиниць – кредитів, що нараховуються за освоєння окремих частин освітньої програми. До 2000 року ECTS набула поширення більш ніж в 30 країнах Європи [8, 9].

Після підписання Болонської декларації стало відомо, що дана система досить добре відповідає ідеям освітньої реформи, що проводиться, і її вирішено було використовувати під час складання інноваційних освітніх програм, що базуються на компетентному і модульному підходах. Проблемам і перспективам використання ECTS були присвячені багато міжнародних нарад, зокрема: Міжнародний семінар з кредитних систем (Лейріа, Португалія, листопад 2000 року), Міжнародна конференція "Проблеми реформування вищої освіти (роль і значення кредит-системи)" (Улан-Батор, травень 2001 року), конференція "Працюючи на європейське вимір якості" (Амстердам, березень 2002 року) тощо. Саме тут неодноразово зазначалося, що ECTS стане ключовою ланкою єдиної європейської системи освіти, оскільки вона забезпечує прозорість та порівняння об'єму вивченого студентами матеріалу, а також можливість академічного визнання кваліфікацій і компетенцій [10].

Робота студента протягом навчального року за кредитною системою, а саме відвідування лекцій, семінарів, лабораторних робіт, виконання курсових та дипломних робіт, педагогічна та інші види практики, самостійна робота – розраховується у кредитних одиницях. Навантаження кожного навчального курсу оцінюється також у кредитних одиницях. Згідно вимог Болонського процесу, за один навчальний рік студент повинен накопичити 60 кредитних одиниць. Відповідно для отримання диплома бакалавра студент має набрати 180 – 240 кредитних одиниць, а для диплома магістра – 300.

Впровадження кредитної системи має за мету порівняння показників оцінювання навчальних досягнень студента. Оскільки система кредитів в університеті є накопичувальною, тобто студент може змінити в процесі навчання університет або вибрану спеціальність без втрати накопичених кредитів, це надасть змогу розвивати міждисциплінарний вид студентської мобільності при переході з однієї навчальної програми на іншу, включаючи програми післядипломної освіти.

Однак такий підхід має свої як позитивні так і негативні моменти. Зрозуміло, що альтернативне вивчення предметів дозволяє розвантажити навчальний графік студентів і дає їм можливість концентруватися на вивченні вибраних дисциплін. Крім того, розподіл навчального матеріалу за модулями приводить до високої частоти вивчення предмету в одиницю часу, що дозволяє в короткі терміни охопити весь його обсяг.

Як свідчать літературні джерела [11], очевидний успіх в розповсюдженні системи кредитно-залікових одиниць зовсім не означає, що вона є в усіх відношеннях бездоганною. Серед основних недоліків вказаної системи, можна виділити:

✓ фрагментарність знань випускників, що виникає завдяки внутрішній завершеності окремих модулів;

✓ нехтування вітчизняних традицій, некритичне сприйняття зарубіжного досвіду;

✓ зменшення дієвості ролі викладача в навчальному процесі;

✓ нехтування глибокими фундаментальними знаннями, зайва орієнтованість на практику.

Европейский стиль освіти має на увазі високу активність студентів в освітньому процесі не тільки як об'єктів навчання, але і як людей, що безпосередньо впливають на систему освіти. Це вимагає, з одного боку, високого рівня самосвідомості студента, а з іншого боку, диктує необхідність зміни стосунків між студентом і викладачем. Тому, на нашу думку, практичне впровадження кредитів в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу передбачає поступовий підхід до реалізації задекларованих положень. І тут не варто нехтувати діалогом зі студентами.

За традиційною системою освіти студент рухається від предмету до предмету, по заздалегідь визначеній траєкторії (загальний навчальний план, однаковий для всіх). Кредитно-модульна система передбачає формування індивідуального навчального плану самим студентом. Таким чином, у студента формується свій освітній маршрут, орієнтований на його індивідуальні потреби. В процесі навчання кожен студент заробляє кредити, які є мірою трудомісткості діяльності студента. Дана система також передбачає проектну форму навчання, а саме, розробку і захист індивідуальних або групових проектів з актуальної тематики. Це сприяє не лише індивідуалізації педагогічного процесу, його практичній спрямованості, а й розкриває творчі здібності студентів. Відповідно у сучасних умовах ця система сприяє вихованню більш мобільних та компетентних спеціалістів.

Кіровоградський державний педагогічний університет (КДПУ) одним із перших у системі вищих педагогічних навчальних закладів України розпочав перехід до підготовки фахівців за ступеневою системою, передбаченою в свій час Законом України "Про освіту" та відповідними нормативними документами Міністерства освіти і науки України. Цей перехід для нашого університету характеризувався такими особливостями:

1. Розробкою та впровадженням основних елементів кредитно-модульної системи організації навчального процесу, в основу якої закладено розподіл навчального матеріалу дисциплін на модулі, можливість здачі та зарахування цих модулів у процесі навчання і визначення на підставі такої організації навчального процесу семестрового, річного та підсумкового рейтингу студента.

2. Гармонізацією змісту та параметрів стандартів організації навчального процесу до міжнародних стандартів та реорганізацією навчального процесу на основі модульної побудови навчальних планів та технологій навчання.

3. Забезпеченням відповідної координації між науково-педагогічними працівниками та студентами та узгодженням дій студентів та науково-педагогічних працівників для побудови й реалізації індивідуальних траєкторій професійної підготовки майбутніх фахівців для здобуття базової та повної вищої освіти.

4. Введенням паралельно до існуючої системи кредитів залікових трансферних кредитів, системи оцінювання успішності студентів.

5. Розробкою моделей управління якістю освіти.

Модульно-рейтингова система, що адаптована до навчального процесу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, є комплексом організаційно-управлінських і навчально-методичних заходів для підвищення ефективності навчання, а також посилення об'єктивності і достовірності оцінювання рівня підготовки студентів в процесі і за наслідками освоєння основної освітньої програми. Реалізація модульної системи, планування і організація процесу навчання здійснюється в рамках навчальних планів університету, затверджених в установленому порядку.

Перехід на модульну систему організації навчання спричинив зміну системи оцінок знань та вмінь студентів, що призвело до розробки таблиці співставлення балів рубежів, що зв'язує українського та європейського оцінювання, що полегшило процес адаптації викладачів і студентів до європейської бально-рейтингової системи оцінювання. Відповідно в університеті удосконалені робочі навчальні програми, розроблені нові форми заліково-екзаменаційних відомостей.

Кожна робоча навчальна програма, яка адаптована до МРСН, передбачає такі розділи, як: вступ; структуру програми навчального курсу; опис предмету навчального курсу; мету викладання дисципліни; завдання вивчення дисципліни; структуру залікових кредитів курсу; зміст дисципліни (змістових модулів); тематичні плани лекцій та лабораторних занять; зміст лекційного курсу; основні методи, форми навчання, методи оцінювання та форми контролю знань.

Зміст кожної навчальної дисципліни структурізований на змістовні блоки (модулі). Як приклад, нами подано зразок деяких параграфів розробленої робочої навчальної програми з хімічних дисциплін, зокрема, структура залікових кредитів курсу з неорганічної хімії зображено у табл. 1.

Таким чином, опанування навчального матеріалу з певної дисципліни проходить за окремими блоками – модулями. А оцінювання навчальних досягнень студентів відбувається через запропоновані форми контролю (поточний контроль знань, виконання лабораторного практикуму, виконання індивідуального домашнього завдання тощо). Наприкінці вивчення кожного змістового модуля проводиться модульна контрольна робота, виконання якої сприяє узагальненню та систематизації знань студентів з опанованого матеріалу. В кінці семестру проводиться семестровий екзамен, який є більш констатуючим, а не стимулюючим фактором для поліпшення знань. Він стає лише складовою підсумкової семестрової оцінки. Після кожного семестру за наслідками заліково-екзаменаційної сесії на факультетах розраховується рейтинг студентів згідно набраній ними сумі балів. Це породжує "здорову" конкуренцію серед студентів та стимулює їх навчатися краще.

А зміст дисципліни "Неорганічна хімія" розділено на змістові модулі відповідно до кожного залікового кредиту (табл. 2).

Таблиця 1. **Структура залікових кредитів курсу**

КРЕДИТ	НАЗВА
Заліковий кредит 1	**Хімія s- елементів**. Елементи IA та IIA груп періодичної системи, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.
Заліковий кредит 2	**Хімія p- елементів**. Елементи IIIA та IVA груп періодичної системи та їх сполуки.
Заліковий кредит 3	Елементи VA групи періодичної системи, сполуки елементів та їх фізико-хімічні властивості.
Заліковий кредит 4	Елементи VIA групи періодичної системи, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.
Заліковий кредит 5	Елементи VIIA та VIIIA груп періодичної системи, сполуки та їх властивості.
Заліковий кредит 6	**Хімія d- елементів**. Елементи підгрупи Купруму та Цинку, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.
Заліковий кредит 7	Елементи підгрупи Хрому та Мангану, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.
Заліковий кредит 8	Елементи підгрупи Феруму та платинових металів, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.

Таблиця 2. **Зміст дисципліни (змістових модулів)**

ТЕМА	Кількість год.		
	Лекції	Лабора-торні	Сам. робота
Заліковий кредит 1.			
Хімія s- елементів. Елементи IA та IIA груп періодичної системи, сполуки та їх фізико-хімічні властивості.			
Змістовий модуль 1. Метали IA та IIA груп ПС та їх сполуки.			
Особливості будови зовнішніх електронних рівнів атомів металів. Загальні властивості металів. Хімія елементів I-A групи ПС та їх сполук. Лужні метали. Луги. Метали і сплави.	**2**	**4**	**4**
Хімія елементів II-A групи ПС та їх сполук. Особливості берилію та його сполук. Властивості сполук магнію. Лужноземельні метали, їх сполуки та порівняльна характеристика їх властивостей. Жорсткість води. Біологічне значення елементів IA та IIA груп ПС.	**2**	**4**	**4**

Таким чином, рейтингова система оцінювання показує студенту його повсякденний рівень знань, що дає йому можливість чіткіше регламентувати свій робочий час, спрямовувати більше зусиль на опанування необхідного навчального матеріалу.

КДПУ на сьогодні вже має окремі напрацювання які, на нашу думку, могли б стати основою для технологічного наповнення кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Усі ці напрацювання стали початком щодо реалізації певної моделі забезпечення академічної мобільності особи, яка навчається, гнучкості в системі підготовки фахівців з метою їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та світового ринків праці, і, як тепер виявилось, вони тісно корелюють з принципами, закладеними в Болонській декларації 1999 року. Студенту треба створити умови щодо свідомого обрання індивідуальної траєкторії навчання. Для вирішення завдання методологія проектування повинна бути прозорою та зрозумілою всім суб'єктам вищої освіти. Це означає, що навчальний процес мусить бути облаштований так, щоб в університеті створювались умови, які по-перше, забезпечують конкретному студентові можливість реалізації всіх його прав (див. рис. 1) [12], по-друге давали можливість для отримання такого обсягу і якості знань, котрі повною мірою відобразили б його індивідуальні особливості, бажання й уміння без примусу прагнути до систематичного, активного і самостійного пізнання.

Рис. 1. Права студента в умовах ECTS

Результати функціонування кредитно-модульної системи організації навчального процесу і рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів у Кіровоградському державному педагогічному університеті мені Володи-

мира Винниченка дають можливість вважати, що модульна організація навчального матеріалу і рейтингове оцінювання сприяють систематичному навчанню студентів, стимулюють їх до повсякденної праці, що в результаті підвищує рівень знань та вмінь. А її використання вимагає чіткої організації і дисципліни з боку всіх учасників навчального процесу, конкретизує і систематизує засвоєння навчального матеріалу; дає можливість спрогнозувати результати успішності підвищує мотивацію, роль і значущість студента у власній навчальній діяльності.

Є ще декілька моментів, на які нам хочеться звернути увагу. На нашу думку, сьогодні перехід на кредитно-модульну систему у більшості навчальних закладах здійснюється за типовим для нашої країни сценарієм – "зверху", формально. Це найчастіше сприймається як механічне перенесення західних методик, які, до речі, недостатньо ще перевірені і не цілком відповідають вітчизняній навчальній практиці. Це механічне копіювання може спричинити спотворення базових принципів реформ, оскільки існує небезпека, що все зведеться лише до переходу на нову термінологію при збереженні застарілих прийомів і способів викладання. У подібному випадку і компетентнісний підхід, і кредитно-модульна структура програм, безумовно, виявлять повну неспроможність. Адже скорочені терміни навчання (чотирирічний бакалаврат замість п'ятирічної підготовки фахівця) рішуче припинуть вміщувати колишній обсяг фундаментальних знань, що подаються в традиційній формі. А студенти, які на звикли більшу частину навчального матеріал опрацьовувати самостійно, не будуть зацікавлені у виборі індивідуальних освітніх траєкторій.

Тому, ми вважаємо, що стає необхідним якомога ширше інформувати викладачів, студентів, керівництво навчальних закладів про якісні зміни в навчальному процесі. Необхідне розгорнене навчання новим методикам і створення умов для психологічної адаптації викладачів (особливо старшого покоління) до нових моделей. Оскільки досвід роботи з впровадження ECTS в освітню практику довів, що існуюча вітчизняна система підготовки фахівців не може органічно, без структурних змін вписатися в європейський освітній простір.

Крім того, необхідний перегляд структури і принципів організації освітнього процесу в Україні неминуче зачіпає корінні інтереси академічного товариства. Це приведе до зміни навчального навантаження викладачів та штатного розкладу університетів. Цей процес потребує значної методичної роботи із створення умов для самостійного навчання студентів та змін в практиці викладання – а отже в свідомості викладачів і студентів. А це підтверджує, що впровадження кредитно-модульної системи – проблема не лише адміністративна, але й соціальна і психологічна.

Таким чином, реформування системи національної вищої освіти – процес тривалий,який передбачає не лише необхідність завершення реформи наукових ступенів згідно з європейськими стандартами, зміну філософію навчання та викладання, запровадження чіткої системи критеріїв оцінки знань та вмінь студентів, підвищення якості освіти, а й розроблення механізмів залучення університетів, викладачів та студентів до обговорення та реформування вищої освіти в контексті Болонських вимог.

1. Болонский процесс в вопросах и ответах / *Касевич В. Б. Светлов Р.В,. Петров А.В, Цыб А.А.* – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2004. – 108 с. 2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / за редакцією *Кременя В.Г.*; упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 146 с. 3. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Коммюнике Конференции министров высшего образования: сборник текстов докладов на Совете ректоров вузов Северо-Западного Федерального округа / Министерство образования России, Санкт-Петербургский університет. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 182 с. 4. *Козак Т.М.* Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Козак Т.М. – Дрогобич, 2007. – 278 с. 5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / за ред. *Кременя В.Г.*, упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 146 с. 6. Болонский процесс в вопросах и ответах / *Касевич В.Б. Светлов Р.В., Петров А.В, Цыб А.А.* – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 108 с. 7. Болонський процес: проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20–21лютого 2004. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 196 с. 8. Основні напрями модернізації структури вищої освіти. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції: матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. *Г.В. Терещука*. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2008. – 239 с. 9. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / *В.Г. Кремень, М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин*. – К.; Тернопіль, 2004. – 286 с. 10. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Коммюнике Конференции министров высшего образования: сборник текстов докладов на Совете ректоров вузов Северо-Западного Федерального округа / Министерство образования России, Санкт-Петербургский університет. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 182 с. 11. *Козак Т.М.* Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Козак Т.М. – Дрогобич, 2007. – 278 с. 12. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / *В.Г.Кремень, М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин*. – К.; Тернопіль, 2004. – 286 с.

Надійшла до редколегії 22.09.2009

А.В. Васильєв, канд. техн. наук, проф.,
В.О. Любчак, канд. фіз.-мат. наук, доц.,
О.В. Купенко, канд. пед. наук

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ВНЗ

Процес реалізації педагогічної інновації на рівні вищого навчального закладу загалом проілюстрований на досвіді дистанційного навчання. Розглянуті протиріччя, які негативно впливають на розповсюдження педагогічних інновацій. Запропоновані організаційна структура, принцип управління, умови спілкування суб'єктів для активізації інновацій у навчальному закладі.

Ключові слова: педагогічна інновація, дистанційне навчання, організація, управління, спілкування.

Процесс реализации педагогической инновации на уровне высшего учебного заведения в основном проиллюстрирован на опыте дистанционного обучения. Рассмотрены противоречия, которые отрицательно влияют на распространение педагогических инноваций. Предложены организационная структура, принцип управления, условия общения субъектов для активизации инноваций в учебном заведении.

Ключевые слова: педагогическая инновация, дистанционное обучение, организация, управление, общение.

The process of pedagogical innovation implementation in a university has been illustrated by distance learning as an example. Contradictions that negatively affect the pedagogical innovation spreading have been studied. Organizational structure, management principle, subjects' communication conditions for innovation promotion in a university have been suggested.

Key words: pedagogical innovation, distance education, organization, management, communication.

Сучасне життя вимагає від людини готовності діяти в умовах, що швидко змінюються, володіння не лише найновітнішими знаннями, але й досвідом прогнозування можливих змін, організації відповідним чином власної

© А.В. Васильєв, В.О. Любчак, О.В. Купенко, 2010

діяльності. З орієнтацією на забезпечення вищеназваного у Сумському державному університеті виконується науково-дослідна робота "Теоретико-методологічні та технологічні засади системи управління вищим навчальним закладом як інноваційної". Особливістю дослідження є спрямованість на забезпечення підготовки молодого фахівця у триєдності "професійні знання і навички – соціокультурна активність – наукова творчість", а також міждисциплінарність (залучені фахівці в галузі менеджменту, педагогіки, інформаційних технологій, економіки).

Питанням інновацій приділяють увагу багато науковців, які опікуються проблемами освіти, в Україні та Росії [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Якщо звертатися до іноземного досвіду, то тут проблематика інновацій в освіті розглядається у взаємозв'язку з питаннями управління якістю, про це свідчать, наприклад, принципи Європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті (ENQA), положення щодо американської премії з якості імені Болдріджа.

Разом з наявністю значних напрацювань невирішеними вбачаються певні суперечності, наприклад: 1) між досягненнями науково-технічного прогресу та кількістю "зайвих" людей, що збільшується за фінансової та політичної криз; 2) між необхідністю навчити молоду людину дивитися наперед у майбутнє, не обмежуючись власними інтересами, та тенденцією зменшення самоцінності пізнання і творчості для молодого фахівця, недостатньою відповідальністю української молоді за власні професійні та творчі успіхи, сім'ю; 3) між приділенням значної уваги питанням диференціації й індивідуалізації навчання у педагогічній теорії та практикою вищої школи, де в умовах навчання студентів переважно із середніми здібностями часто не повною мірою реалізується академічна функція університету.

Слід зазначити, що в педагогічній теорії та практиці навчальних закладів напрацьована значна кількість інноваційних технологій, методів, засобів, однак вони не завжди гарантують якість освітніх послуг і підготовку випускника відповідно до вимог суспільства, певні інновації можуть навіть підсилювати невизначеність результатів навчання та виховання молоді. Корисними у цьому зв'язку вбачаються теорії стратегічного управління, проектного та процесного менеджменту, управління якістю, однак не всі педагогічні працівники достатньою мірою володіють цими теоріями, натомість іноді наявні психологічні бар'єри щодо вивчення та застосування нового. З урахуванням зазначеного важливим завданням науково-дослідної роботи "Теоретико-методологічні та технологічні засади системи управління вищим навчальним закладом як інноваційної" визначено знаходження не стільки механізмів стимулювання створення нового, скільки способів і засобів відбору та розповсюдження на рівні ВНЗ інновацій, які забезпечать виконання навчальним закладом його місії у сучасному змінюваному світі. Саме узагальнення певних напрацювань щодо названого є метою цієї статті.

Розпочнемо з представлення наявного у СумДУ досвіду інноваційної діяльності й суперечностей щодо поширення цього досвіду. Звернемось, наприклад, до такої університетської інновації як дистанційна форма навчання. Йдеться про навчання, де основним засобом є дистанційний курс – інтегрований засіб організації й управління діяльністю студентів, а також забезпечення потрібної взаємодії всіх задіяних суб'єктів через застосування мережі Інтернет і локальної мережі [7]. Ця педагогічна інновація пройшла в університеті етап зародження (до 1994 р.), етап винаходу, втілення ідеї у певних об'єктах (до 2001 р.), етап реалізації, практичного застосування, коригування, доопрацювання (до 2008 р.) [8]. На сьогодні СумДУ перебуває на етапі зрілості (поширення) нововведення. Підставою для такого твердження вважаємо Наказ Міністерства освіти і науки України № 525 від 12 червня 2008 року "Про запровадження педагогічного експерименту з дистанційного навчання у Сумському державному університеті". Цим документом на базі університету створено регіональний центр дистанційного навчання, мережу локальних центрів, розширено перелік спеціальностей підготовки студентів за дистанційною формою.

Навчальний процес за дистанційною формою передбачає наступне. Студент (як член певної академічної групи) отримує санкціонований доступ до програмно-технічного складника системи дистанційного навчання, а отже, до всіх навчально-методичних матеріалів, які має опрацювати протягом навчального року. Фізичне місцеперебування того, хто навчається, при цьому не має значення, але наявність комп'ютеризованого робочого місця та певна періодичність підключення до мережі Інтернет є обов'язковими. Опрацьовуючи дистанційні курси, студент має свободу у виборі не лише місця, але й часу та темпу роботи, послідовності вивчення дисциплін. Однак його свобода обмежена термінами початку та завершення навчального семестру. Календарний план вивчення дисциплін, в якому визначено перелік навчальних доручень і рекомендовані терміни їх виконання, надається студенту як орієнтир для планування індивідуальної діяльності. Таким чином студентам СумДУ надана можливість пройти повний навчальний цикл для отримання кваліфікаційного рівня "бакалавр", а потім – "спеціаліст". Представлена модель втілена і пройшла апробацію при підготовці економістів, фінансистів, менеджерів, правознавців, фахівців з інформаційних технологій. Розпочато роботи із застосування елементів дистанційної форми навчання для підготовки інженерів і журналістів.

Вищенаведений зовнішній бік функціонування дистанційної форми навчання потребує певної внутрішньої організації. Слід взяти до уваги рівень ВНЗ у цілому та рівень взаємодії викладача і студентів, впровадити потрібні засоби діяльності. Щодо засобів, то в СумДУ успішно використовуються система управління навчальним контентом власного розроблення, а також електронні конспекти лекцій, тестові бази, численні електронні тренажери та віртуальні лабораторні роботи, напрацьовані у співпраці викладачів університету та співробітників підрозділів програмної реалізації [9].

Серед показників результативності впровадження дистанційної форми навчання –зростання кількості студентів, які навчаються відповідним чином, з 4 осіб у 2002-03 н.р. до більше ніж 800 осіб у 2009-10 н.р.

Крім інновації щодо дистанційної форми навчання, в СумДУ розробляються та реалізуються й інші, наприклад, оснащення навчального процесу денної форми електронним засобами, забезпечення повного циклу англомовної підготовки за спеціальностями медичного, економічного, інформаційного напрямів, роботи з управління якістю освітніх послуг університету. Крім цього, певна кількість педагогічних інновацій ініціюється й упроваджується на рівні кафедр і окремих викладачів.

Ведучи мову про педагогічні інновації в сучасному ВНЗ, ще раз підкреслимо два положення, що певним чином суперечать цьому. По-перше, за І.П. Підласим, "безладність інновацій шкідлива. Створюючи ілюзію перетворень і просування уперед, вона часто руйнує і без того неміцний фундамент педагогічної системи, призводить до її погіршення" [10]. По-друге, за В.С. Лазарєвим та Б.П. Мартиросяном, одні освітні заклади і педагоги активно шукають нове і прагнуть навчатися, а

інші ведуть себе пасивно і не хочуть відмовлятися від того, що вже морально застаріло [11].

Наведене вимагає звернення до поняття "управління" як до функції організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей [12]. Наведене визначення свідчить про те, що управлінню має передувати певна організація – "сукупність процесів чи дій, що ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого" [13]. Додамо до управління також і діалог суб'єктів, адже сучасне суспільство, що претендує називатися демократичним, далеко не завжди допускає ситуації прямих управлінських впливів. Тож для забезпечення функціонування ВНЗ як інноваційного (у першу чергу вирішення завдання розповсюдження педагогічних інновацій у навчальному закладі) застосовуємо тривекторну модель взаємодії, запропоновану Т.О. Дмитренко для педагогічної системи, а далі перенесену на системи соціальні: організація – управління – спілкування [14].

Розглядаючи за цією моделлю вектор "організація" щодо процесу поширення педагогічних інновацій у ВНЗ, звернемося до складників цього процесу та зв'язків між ними. При цьому як системоутворюючий фактор визначимо стратегічні цілі ВНЗ, наприклад, у такому формулюванні: 1) студенти ВНЗ вмотивовані до навчання та позанавчальної діяльності; 2) випускники ВНЗ через дослідження суперечностей сьогодення, проектування та реалізацію потрібних інновацій професійної сфери готові до змін на краще власних людських якостей та оточуючої соціальної дійсності.

Для досягнення названих цілей розглядаємо два основні інноваційні процеси: наукову діяльність і навчальну діяльність, у рамках яких і народжуються певні локальні інновації. Серед забезпечуючих процесів емпіричним шляхом (не претендуючи наразі на повноту пропонованого переліку) визначаємо таке: 1) оцінка відповідності локальної інновації місії ВНЗ, допомога у її доопрацюванні (за необхідності); 2) оцінка самоокупності інновації, допомога у її доопрацюванні (за потреби); 3) підтримка впровадження інновації із застосуванням способів і засобів теорії управління (процесний підхід, проектний підхід, підхід щодо управління якістю). Названа група забезпечуючих процесів покликана сприяти реалізації локальних інновацій, ініційованих окремим викладачем, творчим об'єднанням чи кафедрою. Наступний крок – інновація, що визнана корисною для ВНЗ на рівні локальної реалізації, має бути поширена на рівні ВНЗ у цілому. Тут до названих процесів забезпечення мають бути додані такі: 4) включення відповідних інноваційних технологій, методів чи засобів у програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів ВНЗ, а також у програми методичних комісій чи наукових секторів факультетів (інших структурних підрозділів); 5) підтримка інформаційними засобами комунікації в рамках загальноуніверситетської інновації (рис. 1).

Рис. 1. Структура процесу реалізації (локальний кафедральний рівень) і поширення (загальноуніверситетський рівень) педагогічних інновацій

Як було зазначено вище, управління має забезпечити підтримку режиму діяльності певної організаційної системи, реалізацію її цілей, тож звернемося до вектора "управління" процесу поширення педагогічних інновацій у ВНЗ. Реалізацію цього вектора вбачаємо у застосуванні принципу орієнтації на перспективу – підходи, технології, методи та засоби процесів підтримки педагогічних інновацій мають забезпечити впорядкування цих інновацій, формування та реалізацію "портфелю" інновацій для виконання довгострокових освітніх стратегій навчального закладу. При цьому важливим, безумовно, є усвідомлення цих стратегій та аргументації щодо їх формулювання всіма членами педагогічного колективу, готовність викладачів включити ці стратегії у коло власної професійної відповідальності. Однак тут за узагальненнями, зробленими у працях В.С. Лазарєва та С.П. Пімчева, відкривається проблематика недостатньої зрілості, опрацьованості, ґрунтовності ставлення окремих кіл педагогічних працівників до майбутнього. Зміни щодо названого потребують певної сукупності перехідних станів на шляху розвитку педагогічної системи ВНЗ як інноваційної системи управління. Недарма вище, формулюючи стратегічну мету ВНЗ (а отже, й процесу розповсюдження педагогічних інновацій), ми виокремили два послідовні кроки: перший – щодо забезпечення високого рівня мотивації того, хто навчається; другий – щодо нової якості підготовки фахівця. На рівні управління професійною діяльністю викладачів назване також потребує певної сукупності перехідних станів, тож наразі виділимо таке: 1) проблематизація майбутнього у свідомості педагогів; 2) усвідомлення педагогами сьогодення і майбутнього, як таких, що можна і потрібно поєднати певними стратегіями та технологіями власної діяльності для досягнення потрібної мети з урахуванням існуючих обмежень.

Звернемося до вектора "спілкування" у процесі поширення педагогічних інновацій. Йдеться про необхідність такої якості комунікація, що перевищує рівень лише говоріння одного для забезпечення певних дій іншого, йдеться про рівень, що забезпечує створення нового, нових ідей, технологій, методів, засобів, продуктів наразі педагогічної діяльності, а крім того, – створення нових спільностей педагогів-однодумців, покликаних забезпечити потреби сучасного суспільства щодо підготовки молодого фахівця. Традиційними формами реалізації названого є вчені, науково-методичні, науково-технічні ради ВНЗ і його структурних підрозділів, що забезпечують міждисциплінарний погляд на ту чи іншу проблематику. Однак суттєвим гальмом у діяльності цих органів стає іноді все та сама "закритість" до нового, у тому числі "закритість" до точки зору іншого, монологічність. Як і інші завдання забезпечення функціонування педагогічної системи ВНЗ як інноваційної системи управління, зниження рівня дії наведеної суперечності вимагає для свого виконання певного часу та певної послідовності кроків. Важливим у цій послідовності кроків вважаємо роботу з кадровим резервом, розвиток цих суб'єктів як відкритих до діалогу й інновацій, об'єднання їх у єдину команду, в якій, якщо звернутися до висловлення Д.О. Новікова, всі "працюють" кожен своєю сильною стороною і компенсують слабкості один одного [15].

Висновки.

1. Щоб задовольнити вимоги сучасності щодо підготовки фахівців, здатних жити та працювати в умовах швидких суспільних змін, вищі навчальні заклади самі мають навчитися швидко змінюватися, певним чином навіть випереджаючи суспільні зміни. Навчившись продукувати та впроваджувати зміни, суб'єкти інновацій мають навчитися й відповідальності за них.

2. Для забезпечення позитивної динаміки, поширення інновацій на рівні ВНЗ у цілому потрібна злагоджена взаємодія всього педагогічного колективу, звернення до теорії організації, управління, спілкування.

3. Основними інноваційними процесами у ВНЗ були і залишаються процеси у рамках наукової та навчальної діяльності. Для забезпечення ж їх важливими вбачаються процеси оцінки інновації стосовно місії ВНЗ, забезпечення рентабельності нововведень, підтримки впровадження інновації окремими викладачами чи об'єднаннями педагогів, а далі включення відповідних інноваційних технологій, методів чи засобів у програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів ВНЗ, програми методичних комісій і наукових секторів, нарешті, процеси розбудови програмно-технічної бази підтримки інновацій.

4. Принцип орієнтації на перспективу в управлінні інноваційними процесами у ВНЗ має, з одного боку, спрямувати педагогів на реалізацію стратегічних цілей навчального закладу, а з іншого, – відкрити послідовність етапів зростаючого рівня складності для досягнення цих цілей.

5. Важливим джерелом ідей для створення інновацій і механізмом подальшого їх поширення є професійне спілкування між педагогами різних кафедр, факультетів, інститутів. Налагодження такого спілкування є одним із завдань педагогічної системи ВНЗ як інноваційної системи управління.

Напрямом подальших досліджень авторського колективу науково-дослідної роботи "Теоретико-методологічні та технологічні засади системи управління вищим навчальним закладом як інноваційної" є реалізація та експериментальне випробування представленої у статті організаційної структури.

1. *Андрущенко В.П.* Інноваційність як стратегія нашого виживання [Електронний ресурс] / В.П. Андрущенко. – Режим доступу: http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/986865. 2. *Давыденко Т.* Система селективного управления и инновационной деятельности / Т. Давыденко, Т. Гущина, Л. Верзунова // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С.105-108. 3. Даниленко *Л.І.* Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб. / Л.І. Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с. 4. *Кремень В.Г.* Освіта в контексті соціокультурних змін / В.Г. Кремень // День. – 2008. – № 148. 5. *Лазарев В.С.* Педагогическая инноватика / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 223 с. 6. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с. 7. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті: монографія / *В.О. Любчак, О.В. Купенко, Т.В. Лаврик* та ін. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – С.19. 8. Дистанційне навчання в Сумському державному університеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dl.sumdu.edu.ua. 9. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті: монографія / *В.О. Любчак, О.В. Купенко, Т.В. Лаврик* та ін. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – 160 с. 10. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. – С. 184, 187–188. 11. *Лазарев В.С.* Педагогическая инноватика / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 223 с. 12. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – С.1379. 13. Там само. – С.931. 14. *Дмитренко Т.О.* Розвиток понятійного апарату педагогіки та її галузей в кінці XX – на початку XXI ст. / Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / За заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С.112-118. 15. *Новиков Д.А.* Модели и методы организационного управления инновационным развитием фирмы / Д.А. Новиков, А.А. Иващенко. – М.: КомКнига, 2006. – С.163.

Надійшла до редколегії 29.10.2009

М.Г. Вієвська, канд. пед. наук, доц.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ЯК ІНТЕГРУЮЧА ТЕНДЕНЦІЯ

У статті розглядаються аспекти формування соціальної відповідальності як типової якості особистості менеджера та інтегруюча тенденція.

Ключові слова: відповідальність, соціальна відповідальність, формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів.

В статье рассматриваются аспекты формирования социальной ответственности как типичного качества личности менеджера и интегрирующая тенденция.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, формирование социальной ответственности у будущих менеджеров.

In the article the aspects of forming of social responsibility are examined as typical quality of personality of manager.

Key words: responsibility, social responsibility, forming of social responsibility for future managers.

Підготовка сучасного менеджера актуалізує проблему формування соціальної відповідальності як типової якості особистості управлінця через систему вузівської освіти, оскільки європейський вектор сучасної української геоекономічної моделі має принципове значення для ефективної участі України у міжнародній економічній діяльності. Означена діяльність вимагає гармонічної інтеграції успішного бізнесу з базовими загальнолюдськими цінностями, дотримання принципів Глобального Договору, тобто суспільство та влада потребують від бізнесу більш відповідальної поведінки та більш активної участі у рішенні соціальних проблем. Як свідчать результати нашого дослідження соціальна відповідальність не є цінністю майбутніх економістів та типовою якістю особистості менеджера, що потребує систематичної та цілеспрямованої роботи у виших економічних навчальних закладах.

При визначенні аспектів формування соціальної відповідальності як типової якості особистості менеджера ми виходили з наступних положень:

✓ Кожне суспільство формує відповідний йому соціальний тип особистості, який відображає вплив суспільної системи на ціннісні орієнтації людини та через них – на його реальну поведінку, тобто суспільна система може стимулювати прояв соціальної відповідальності управлінців через їх соціально відповідальну поведінку.

✓ Модальний (реальний) тип особистості відображає сукупність рис особистості які дозволяють їй займати домінуюче становище у суспільстві, соціальній групі та відповідно має високий статус у суспільстві. За таких умов саме соціальна відповідальність менеджерів забезпечує збереження високих реальних статусних позицій.

✓ Соціальна відповідальність менеджера має формуватися у спеціально організованій навчально-професійній діяльності. Ми вважаємо за можливе інтегрувати питання соціальної відповідальності, які є складовою декількох навчальних курсів, у самостійну дисципліну, спрямовану на формування обізнаності студентів з питань соціальної відповідальності, закладених у галузеві стандарти вищої освіти напрямку підготовки "Менеджмент", а саме: "Соціальна відповідальність менеджерів з економіки", "Соціальна відповідальність у промисловому бізнесі", "Корпоративна соціальна відповідальність" та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що проблема професійної підготовки менеджерів та формування особистісних та професійних якостей менеджера стала предметом наукових досліджень багатьох науковців: К.О. Богатирьова, І.Г. Герасимової, Н.Л. Замкової, О.М. Ельбрехт, Т.І. Коваль, Т.В. Кучерявської, О.В. Мількіної, та інших.

Формуванню відповідальності у студентів та школярів присвячені праці Н.В. Антіпіної, К.Є. Байбекова, О.М. Бобкової, С.М. Васильєва, О.Р. Крівошеєвої, Р.К. Малінаускаса, Н.М. Огреніч, Р.В. Солнишкіної, В.І. Тернопільської та інших. Незважаючи на значну кількість досліджень проблема формування соціальної відповідальності як типової якості особистості менеджера не одержала належного теоретичного обґрунтування, не розкриті механізми її формування.

Формулювання цілей статті пов'язано із висвітленням досвіду формування соціальної відповідальності менеджерів на Криворіжжі, як вимоги інтеграції України у європейський простір та визначенням перспектив його впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу у статті починається з аналізу соціальних типів особистості, стану підготовки менеджерів, історіографічних аспектів поняття "відповідальність" та "соціальна відповідальність", її місця серед якостей менеджерів з економіки та розкриваються аспекти її формування у фаховій підготовці майбутніх управлінців.

Кожне суспільство формує відповідний йому соціальний тип особистості. За визначенням І.П. Магазинщикова [1] "Соціальний тип – певний фіксований набір суттєвих, таких, що повторюються, соціальних властивостей особистості, що виявляються у її свідомості та поведінці". Автор зазначає, що прояви індивідуального в людині опосередковуються соціальним. В той же час, дослідження свідчать, що індивідуальність людини не розчиняється у соціальному, роблячи її унікальною, неповторною. Тому типові, відносно стійки, такі, що повторюються, поєднання соціальних та індивідуальних властивостей особистостей, які знаходяться у конкретних умовах життєдіяльності, дозволили виявити соціологам основу для типологізації особистостей. М.Вебер виокремлював типи особистості виходячи зі ступеня раціональності соціальної дії. К. Маркс відправною точкою типології особистості обрав її формаційну та класову приналежність. Видатний філософ Е. Фром обрав за основу типології особистості структуру характеру більшості носіїв однієї культури. Достатньо розповсюдженою є типологія на підставі ціннісних орієнтацій: традиціоналісти, ідеалісти, реалісти та гедоністичні матеріалісти. Потребує уваги внесок В.А. Ядова, який указуючи на те, що соціальний тип особистості – це продукт історико-культурних і соціально-економічних умов життя людей, робить висновок про існування трьох основних соціальних типів особистості: базисний, модальний і маргінальний. Незважаючи на різноманітність типології, їх об'єднує те що, процес формування типу особистості відбувається під впливом суспільства. Означений процес є складним та опосередкованим великою кількістю чинників. В однакових об'єктивних умовах в результаті різного суб'єктивно-оціночного відношення до них утворюються різні типи особистості. Кожне суспільство формує відповідний йому соціальний тип особистості, який відображає вплив суспільної системи на ціннісні орієнтації людини та через них – на її реальну поведінку, тобто суспільна система може стимулювати прояв соціальної відповідальності управлінців через їх соціально відповідальну поведінку. Мода-

© М.Г. Вієвська, 2010

льний (реальний) тип особистості відображає сукупність рис особистості які дозволяють їй займати домінуюче становище у суспільстві, соціальній групі та відповідно має високий статус у суспільстві. За таких умов саме соціальна відповідальність менеджерів забезпечує збереження високих реальних статусних позицій.

Аналіз вузівської практики підготовки менеджерів свідчить, що питання соціальної відповідальності є складовою декількох навчальних курсів, спрямованих на формування обізнаності студентів з питань соціальної відповідальності, що закладені у галузеві стандарти вищої освіти напрямку підготовки "Менеджмент". Відповідно до яких серед здатностей вирішувати проблеми та завдання соціальної діяльності віднесена здатність нести соціальну відповідальність за діяльність організації (враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві громади, суспільство; вирішувати загальні соціальні проблеми захисту довкілля, прав громадян, інтересів споживача, охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; дотримуватися етики ділового спілкування; реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації). Ми вважаємо за доцільне інтегрувати означені питання у самостійну дисципліну. На наш погляд, практичне розв'язання проблеми формування соціальної відповідальності потребує поєднання професійного становлення майбутнього фахівця та особистісного розвитку. Як ми вже зазначали [2], проблема соціальної відповідальності фахівця в умовах ринкової економіки привертає все більшу увагу науковців та практиків. Створено центр з Корпоративної соціальної відповідальності (м. Київ), почав реалізуватися проект в рамках центру "Корпоративна соціальна відповідальність в освіті". В той же час, як свідчать результати наших досліджень, цілеспрямована, систематична робота з формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у вищих навчальних закладах майже відсутня, що спонукає до удосконалення фахової підготовки майбутніх управлінців.

До проблеми відповідальності звертаються представники різних наук. Серед філософів потребують уваги дослідження наступних науковців: М.М. Бахтіна, М.М. Губачьова, С.В. Карнухіна, Ю.О. Кладова, О.І. Коломака, О.В. Коновалова, О.Р. Кривошеєвої, В.О. Купцова, І.М. Мішурова, Ю.С. Осокіної, О.Є. Пазіної, О.О. Петрова, Є.І. Рудковського, О.Г. Тітаренко, В.В. Шаповалової, Е. Фромма, та інших. Значний внесок зроблено психологами: К.А. Абульхановою-Славською, Л.І. Дементій, О.Ю. Гроголе вою, С.В. Барановою, С.В. Бесмертною, Т.М. Беспаловою, А.І. Крупновим, О.В. Лазарко, Н.В. Лейфрид, О.В. Мухлиніною, В.П. Прядеіним, В.Г. Сахаровою, О.В. Сисоєвою. Г.П. Татауровою, І.Г. Тимощуком, О.П. Цибуленко, О.П. Яковлевою та іншими. У юриспруденції її досліджували: Н.П. Дубінін, В.Н. Кудрявцев, Е.В. Родіонова та інші, у соціології: Л.С. Шихова, Є. Мусаєв, Б.Л. Цвєткова, О.К. Будкіна, І.А. Абрамян та інші. Серед педагогів значний внесок зробили: Н.В. Антіпіна, К.Є. Байбеков, О.М. Бобкова, С.М. Васильєв, П.П. Дворов, О.Р. Кривошеєва, Т.Ф. Лисенко, А.П. Медведиків, Н.А. Мінкіна, Н.М. Огреніч Л.Ф. Паштов, О.А. Петрухіна, Т.І. Радикова, Р.В. Солнишкіна, В.І. Тернопільська, Р.І. Хмелюк, О.А. Шушеріна, О.М. Шахова та інші. Формуванню відповідальності у студентів та школярів присвячені праці Н.В. Антіпіної, К.Є. Байбекова, О.М. Бобкової, С.М. Васильєва, О.Р. Крівошеевої, Р.К. Малінаускаса, Н.М. Огреніч, Р.В. Солнишкіної, В.І. Тернопільської та інших.

Аналіз праць перерахованих вчених, свідчить, що існує значна кількість визначень поняття "відповідальність". Ми поділяємо точку зору В.П. Прядена [3], що можна виокремити два основних підходи у дослідженні відповідальності:

- ✓ дослідження окремих аспектів відповідальності;
- ✓ системне дослідження відповідальності.

Серед окремих сторін відповідальності простежуються наступні аспекти:

- ✓ співвідношення свободи та відповідальності;
- ✓ соціальна та особистісна відповідальність;
- ✓ соціальна відповідальність в системі ціннісних орієнтацій молоді;
- ✓ відповідальність як моральна категорія;
- ✓ співвідношення внутрішнього та зовнішнього у відповідальності особистості;
- ✓ відповідальність як дія;
- ✓ виховання відповідальності тощо.

Системний підхід реалізується через аналіз взаємодії функціональних блоків та системний аналіз якості відповідальності.

Деякі науковці поняття "відповідальність" вводять у ранг загального поняття і воно набуває вигляд "соціальної відповідальності". Значна кількість дослідників обмежує його галузь взаємовідносинами особистості та суспільства, забуваючи про відповідальність суспільства перед особистістю за її розвиток. Як і вихідне поняття "відповідальність", "соціальна відповідальність" теж має значну кількість досліджень та відповідно визначень. Потребує уваги дисертація, що виконана О.В. Лазарко [4] в Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України під керівництвом Г.В. Ложкіна: "Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства". Мета якого полягала у з'ясуванні психологічних детермінант відповідальності та їх впливу на особистість менеджера-промисловця. Необхідно зазначити, що дослідниця вперше відповідальність менеджерів промислового підприємства розглядала як багатокомпонентне утворення в системі професійно обумовленої структури особистості, визначила її змістовні, структурні та динамічні характеристики. В основу роботи науковцем покладено розуміння відповідальності "як інтегральної якості людини, яка виявляється в когнітивній, емоційно-мотиваційній та поведінковій сферах особистості та є визначальною для соціальної адекватності її вчинків, правова, соціальна та морально-етична складова відповідальності керівника інтегрується у професійній відповідальності менеджера, яка є мірою усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків та добровільно-ефективного їх виконання" [5] О.В. Лазарко отримала теоретичні та емпіричні дані, що дозволи їй проаналізувати механізми розвитку відповідальності менеджерів в процесі професійної відповідальності. Окрім того, науковець проаналізувала характер впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників на формування відповідальності у керівників промислового підприємства. Провідні чинники, які впливають на рівень відповідальності менеджерів промислового підприємства на думку О.В. Лазарко "можна умовно поділити на дві групи: об'єктивні та суб'єктивні, що тісно пов'язані між собою. Об'єктивні детермінанти відповідальності менеджера відображають вплив середовища, який не залежить безпосередньо від керівника (особливості розвитку суспільства та умови місця проживання; специфіка підприємства, на якому працює менеджер; його управлінський статус; вік, сімейний статус та гендер керівника). Суб'єктивні детермінанти відповідальності виявляються в індивідуально-психологічних характеристиках суб'єкта управління, особливостях його мотива-

ційної сфери. Сукупності спеціальних здібностей і знань які зумовлюють вибір керівної роботи. З одного боку, інтегруються у професійно важливі якості керівника, з іншого" [6] Теоретичне значення отриманих Ольгою Валеріївною результатів дослідження полягає у розширенні та поглиблені знань про роль, специфіку, структуру, компоненти відповідальності менеджерів як соціально-психологічного феномену, визначенні основних психологічних детермінант розвитку відповідальності менеджерів. Цінність дослідження полягає і у розробці та реалізації професійно-психологічного тренінгу корекції відповідальності менеджерів промислового підприємства, який може бути використаний і у навчальному процесі вищого економічного навчального закладу, що готує фахівців з менеджменту. Отримані дослідницею результати можуть бути корисними на етапі профвідбору, адаптації та атестації кадрового менеджменту на промислових підприємствах України. Отже, відповідальність на думку дослідниці є якістю менеджера. Соціальна відповідальність розуміється О.В. Лазарко як "не стільки їх суспільна репутація, скільки усвідомлення ними свого обов'язку перед суспільством, а також спроможність давати і виконувати обіцянки, що відповідають суспільним очікуванням та входить у сферу повноважень та компетенції менеджерів. Соціальна відповідальність керівника відображається в його рішеннях, поставлених цілях та пріоритетах, засобах та методах реалізації цих рішень" [7]. Залежно від суб'єкту відповідальності науковець виокремила два рівня соціальної відповідальності менеджера: внутрішня та зовнішня. Внутрішня (мікросоціальна) соціальна відповідальність це відповідальність перед персоналом підприємства та його акціонерами. Зовнішня (макросоціальна) соціальна відповідальність розуміється дослідницею як відповідальність перед державою та суспільством, у тому числі, перед споживачами. Сукупність юридичної, соціальної та морально-етичної відповідальності інтегрується, зазначає О.В. Лазорко, у професійній відповідальності менеджера, яку можна корегувати під час виконання професійних обов'язків. Ми вважаємо за доцільне спрямувати зусилля викладачів з формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у двох напрямках: навчальний процес та професійне виховання. Про необхідність зазначеного свідчать результати проведеного дослідження.

З метою визначення ціннісних орієнтирів вітчизняних менеджерів студентам випускникам було запропоновано проранжувати 6 із запропонованих 17 варіантів відповідей. Ми отримали наступні результати: матеріальну стабільність обрали 84,6 % студентів. на другому місце опинилися сім'я та кохання (76,9 %). Трете місце зайняли гарні друзі (69,2 %). Четверте місце поділили кар'єра, діловий успіх та цікава професія (61,5 %). П'яте місце зайняла свобода (53,8 %). 23,1 % опитаних студентів обрали гарну освіту, реалізацію власних здібностей та секс. Означені показники посідають на шостому місці. Для 15,4 % студентів важлива популярність та суспільне визнання. Біля 8 % мали багатство, великі гроші, творчість, інтелект та фізична сила. Наведені результати 2009 року відрізняються від попередніх. Ми пов'язуємо це з впливом світової економічної кризи; політичною, економічною та правовою кризою в Україні.

Порівнявши отримані результати, ми представили їх у таблиці.

Таблиця. **Порівняльна характеристика ціннісних орієнтацій студентів (у %)**

До економічної кризи		Під час економічної кризи	
Друзі	27,7	Матеріальна стабільність	84,6
Сім'я	27,1	Сім'я та кохання	76,9
Кар'єра	26,6	Гарні друзі	69,2
Матеріальна стабільність	17,7	Кар'єра, діловий успіх та цікава професія	61,5
Свобода	11,8	Свобода	53,8
Творчість	5,9	Гарна освіта, реалізація власних здібностей, секс	23,1

Отже, соціальна відповідальність не є провідною цінністю молоді. Серед факторів, що сприяють життєвому успіху на думку студентів, що були опитані до кризи, це ділова хватка, високий професіоналізм та впливові друзі, наявність зв'язків та лише після цього працелюбність. Щасливому випадку та везінню відведено 6 місце. Чесність та порядність стоять на 7. Турбує і той факт, що 5 місце зайняло вміння використовувати будь-які засоби для досягнення життєвого успіху, що не викликає осудження прояву девіантної поведінки.

Означена тенденція підтверджується тим, що 14,8 % студентів вважають можливим діяти, обминаючи закони, якщо до цього призводять обставини. Проведене дослідження підтвердило, що у такій економічній ситуації молодь вимушена розраховувати на власні сили. 15,9 % економістів вважає за необхідне самостійне вирішення власних матеріальних проблем. За результатами 2009 року найбільше життєвому успіху сприяє наявність впливових друзів та зв'язків, так вважає 84,6 % опитаних. На другому місці – ділова хватка, підприємливість та щасливий випадок, везіння 76,9 %. На думку 61,5 % випускників життєвому успіху сприяє працелюбність. Однакова кількість студентів впевнена, що життєвому успіху сприяє вміння використовувати будь-які засоби та високий професіоналізм 53,8 %. Чесність та порядність зайняли останнє місце серед запропонованих чинників 38,5 %.

За допомогою анкетування ми намагалися отримати відповідь щодо апріорного припущення важливості відповідальності як риси особистості для менеджера з точки зору випускника за напрямком підготовки "Менеджмент організацій". Студентам необхідно було обрати із запропонованого списку людських якостей (87) лише 15, які мають бути у будь якої людини. Отримані результати розподілились наступним чином: відповідальність, рішучість, справедливість, ввічливість, цілеспрямованість, самостійність, розумність, чесність, життєрадісність, сила волі, впевненість, вірність, самоповага, дисциплінованість та працездатність. Отже на першому місці на думку студентів має стояти відповідальність. Серед наведеного списку 87 людських якостей, студентам пропонувалось обрати п'ятнадцять, що відображають найбільш значимі якості особистості сучасного керівника. Майбутні управлінці обрали наступні: професіоналізм, відповідальність, комунікабельність, організованість, ідейність, далекоглядність, вимогливість, авторитетність, рішучість, діловитість, цілеспрямованість, впевненість, інтуїція, об'єктивність та тактовність. Таким чином, друге місце на думку студентів серед важливих якостей менеджера має займати відповідальність. Наступним кроком анкети – вибір трьох рис особистості, які є недопустимими для професійного керівника. Ми отримали наступні результати (частота повтору два та більше двох): довірливість, безкорисливість, поступли-

вість, скромність, принциповість, хитрість, розважливість, відвертість, допитливість та чуйність. Незважаючи на усвідомлення студентами значущості відповідальності у професійній діяльності управлінця, студенті вказали на недостатню обізнаність з питань соціальної відповідальності, особливо підприємств що діють на теренах України. Враховуючи означене, ми пропонуємо випускаючим кафедрам наступні заходи: включення у навчальні плани окремих дисциплін з соціальної відповідальності, які ми вже перераховували; тематика курсових та дипломних робіт затверджуються з урахуванням зазначених проблем; розділ дипломної роботи з соціальної відповідальності є обов'язковим; проведення наукових конференцій студентів, аспірантів, молодих вчених з означеної проблеми; моніторинг формування соціальної відповідальності випускників; виконання госпрозрахункових тем з соціальної відповідальності підприємств певного регіону; проведення семінарів з управлінським персоналом підприємств міста та інше. Інститут кураторства має спрямовувати свою роботу на формування соціальної відповідальності фахівців, через проведення кураторських годин, екскурсії на підприємства, організація на сайті вузу форуму серед студентів та викладачів з проблем соціальної відповідальності тощо.

Отже, інтеграція передбачає зміцнення міжнародної економічної діяльності країн. Оскільки європейські країни дотримуються принципів Глобального договору, їх бізнес є соціально відповідальним то ми маємо підвищувати обізнаність студентів з корпоративної соціальної відповідальності та готувати соціально відповідальних менеджерів, оскільки це є їх професійно важлива риса. Різноманітність підходів до вивчення проблеми відповідальності та соціальної відповідальності свідчить, що означене явище є надзвичайно складним та неоднозначним для осмислення та теоретичного аналізу., значна кількість науковців розглядає його як якість. Формування соціальної відповідальності як типової якості особистості менеджера потребує удосконалення професійного навчання та виховання у вищих економічних навчальних закладах. Запропоновані у статті заходи дозволять забезпечити збереження високих реальних статусних позицій майбутнім управлінцям.

1. Соціологія: курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / За ред. *В.М. Пічі*. – 2 вид., випр. і допов. – Львів: Новий світ – 2000, 2002. – С. 175. 2. *Вієвська М.Г.* Стратегія формування соціальної відповідальності як складової професійної компетентності майбутніх менеджерів з економіки / М.Г. Вієвська // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – 2009. – Вип. 147. – С. 85–89. 3. *Прядеин В.П.* Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. … докт. психол. наук: 19.00.01 / Прядеин Валерий Павлович. – Екатеринбург, 1999. – 282 с. 4. *Лазарко О.В.* Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Лазорко Ольга Валеріївна. – К., 2007. – 207 с. 5. Там само. – С. 162. 6. Там само. – С. 162. 7. Там само. – С. 48.

Надійшла до редколегії 28.09.2009

К.В. Власенко, канд. пед. наук, доц.

ПИТАННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ІНЖЕНЕРНО-МАШИНОБУДІВНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ПРИЄДНАННЯ УКРАЇНИ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються проблеми якості інженерно-машинобудівної освіти, уніфікації та адаптивності освітніх програм, зрозумілості їх змісту та можливості практичної реалізації, аналізуються шляхи оптимального співвідношення фундаментальності й професійної спрямованості навчання математики. В результаті аналізу створено модель інтеграції вищої математики та загальноінженерних і профільно-орієнтованих дисциплін із визначенням предметних компетенцій студента, що формуються під час навчання математики.

Ключові слова: інженерна освіта, якість освіти, фундаментальність, професійна спрямованість, інтеграція дисциплін, система відбору змісту, модернізація змісту технологій навчання.

В статье рассматриваются проблемы качества инженерно-машиностроительного образования, унификации и адаптивности образовательных программ, понимания их содержания и возможности практической реализации, анализируются пути оптимального соотношения фундаментальности и профессиональной направленности изучения математики. В результате анализа создана модель интеграции высшей математики и общеинженерных и профильно-ориентированных дисциплин с определением предметных компетенций студента, которые формируются во время изучения математики.

Ключевые слова: инженерное образование, качество образования, фундаментальность, профессиональная направленность, интеграция дисциплин, система отбора содержания, модернизация содержания технологий обучения.

In the article the problems of quality are examined engineer-machine-building education, standardization and adaptiveness of the educational programs, clearness of their maintenance and possibility of practical realization, the ways of optimum correlation of solidity and professional orientation of studies of mathematics are analysed. As a result of analysis the model of integration of higher mathematics is created and zagal'noinzhenernikh and type oriented disciplines with determination of object competencies of student, which are formed during the studies of mathematics.

Key words: engineering education, quality of education, solidity, professional orientation, integration of disciplines, system of selection of maintenance, modernization of maintenance of technologies of studies.

Процеси, які сьогодні відбуваються в суспільно-політичному і соціально-економічному житті України, входження її до світового співтовариства, глибинна трансформація суспільної психології, системи життєвих цінностей та орієнтирів, морально-етичних норм обумовлюють новий виток розвитку освіти. Саме вища освіта забезпечує відтворення та розвиток інноваційного потенціалу економіки, формування сучасної національної еліти, являючись однією з провідних галузей розвитку суспільства.

І насамперед, це стосується інженерної освіти, бо підготовка конкурентноспроможних на внутрішньому та світовому ринку праці інженерних кадрів є, на нашу думку, першочерговим, пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти в Україні, найважливішим чинником та необхідною передумовою ефективного вирішення завдань розвитку економіки України. Сучасні економічні та соціально-політичні умови потребують працівника "нового типу" – професійно і соціально мобільного; такого, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями; здатного до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готового до роботи при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції. Це, в свою чергу, викликає необхідність зміни стратегії підготовки фахівців. У зв'язку цим виникають нові вимоги і до сучасних інженерів-машинобудівників, бо від рівня та якості їхньої освіти значною мірою залежить забезпечення підготовки робітничих кадрів "нового типу". Таким чином, кардинальний перегляд всіх складових математичної підготовки інженерів-машинобудівників – це безумовна вимога часу. Українська освіта не може розвиватися тільки як самостійна система, оскільки Укра-

© К.В. Власенко, 2010

їна розташована в самому серці Європи та на неї мають вплив сучасні загально-цивілізаційні тенденції розвитку. Україна прагне бути повноправним учасником процесу європейської інтеграції, тому модернізація вищої освіти здійснюється у повній відповідності до положень Лісабонської угоди та принципів Болонського процесу.

З кожним днем, в інженерній діяльності все більше важливе місце будуть займати інноваційні технології, що пред'являють високі вимоги не тільки до спеціальної, але й фундаментальної підготовки інженера, а тому необхідно, щоб навчання одночасно забезпечувало високу якість фундаментальних знань і готовність випускника до професійної діяльності. Однак ці напрямки розвиваються, в основному, ізольовано один від іншого. Більш того, іноді викладачі вищої школи вважають, що компетентнісний підхід застосовується лише в спеціальній підготовці інженера, тоді як фундаментальна освіта, що має міцні традиції, не має потреби в залученні компетенцій, деякі навіть уважають їх несумісними [1].

Проблеми якості освіти та його контролю розглядаються великою кількістю науковців та педагогів-дослідників. Аналізуються загальні питання управління якістю освіти (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, Д.Ш. Матрос, Н.М. Мельнікова, Н.І. Мешков, О.М. Моісєєв, М.В. Левіт, Д.М. Полєв, І.Б. Сенновський, М.М. Поташнік, О.Г. Хомерики, І.Н. Щербо, Е.О. Ямбург та ін.), проблеми моніторінгу якості (Л.О. Башаріна, В.О. Кальней, С.Є. Шишов), методи оцінки якості освіти та навчання (В.В. Краєвський, І.Я. Лернєр, М.М. Скаткін, Ю.К. Бабанський, Б.С. Гершунський, Є.Я. Ямбург, В.І. Загвязинський, В.О. Караковський).

Аналіз цих досліджень підтверджує, що участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Метою є і те, щоб Європа зрозуміла, що в Україні потужна система вищої освіти, потужні інженерні наукові школи.

Україна відчуває підтримку європейської спільноти. За цей час у нашій країні побувало багато місій Ради Європи, які розглядали стан освіти, проводили експертизу освітянської законодавчої бази і, практично, зауважень не було. Тому стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей трансформаційний процес має базуватися на таких засадах [2]:

✓ по-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та підвищенні загальноосвітнього професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави;

✓ по-друге, розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватись законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку;

✓ по-третє, розвиток вищої освіти треба розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст вищої освіти; забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем.

Відзначаючи важливість цих завдань для вищої освіти України, і зокрема для інженерно-машинобудівної освіти, хотілося б підкреслити, що, по-перше, ряд положень Болонської декларації, по суті, вже протягом багатьох років здійснюються вищими навчальними закладами України і, по-друге, сьогодні у вищих навчальних закладів інженерно-машинобудівного профілю є досить реальні можливості для вирішення основних проблем Болонського процесу.

При цьому досягнення високої якості освіти є центральною ідеєю Болонського процесу. Якість освіти в документах, пов'язаних з Болонським процесом, трактується дуже широко: від визначення професійних профілів і вимог до результатів навчання з точки зору умінь, навичок та компетенції до сертифікації внутривузівських систем забезпечення якості освіти у Європейській агенції контролю і оцінки якості (ENQA).

Розглянемо проблеми якості інженерно-машинобудівної освіти, уніфікації та адаптивності освітніх програм, зрозумілості їх змісту та можливості практичної реалізації, проаналізуємо шляхи оптимального співвідношення фундаментальності й професійної спрямованості навчання математики.

Поняття "якість вищої освіти" є також визначальним і в системі характеристик результатів діяльності системи вищої освіти України. Під якістю вищої освіти, згідно із Законом України "Про вищу освіту", розуміють основний продукт діяльності системи вищої освіти – сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик випускника ВНЗ, що обумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [3].

Якість вищої освіти досягається застосуванням якісних навчальних програм, науковими дослідженнями, кадровим забезпеченням, інфраструктурою та академічним науковим оточенням. Національна система гарантії якості освіти базується на основі вимог щодо необхідності дотримання стандартів освіти та оцінки освітніх послуг. Контроль якості вищої освіти передбачає внутрішню та зовнішню оцінки, які здійснюються, відповідно, ВНЗ, органами державного контролю і громадськістю. ВНЗ за власною ініціативою використовують інноваційні моделі управління якістю освіти на основі стандартів IS0 серії 9000.

Питання якості інженерно-машинобудівної освіти, уніфікації та адаптивності освітніх програм, зрозумілості їх змісту та можливості практичної реалізації, визнання документів про освіту належать до проблем, пов'язаних із стандартизацією освіти.

Якість математичної освіти пропонується підвищувати за такими напрямками, як разробка методологічних основ методики навчання математики (О.К. Артемов, М.І. Бурда, М.І. Зайкін, Т.В. Крилова, В.І. Крупіч, Г.І. Саранцев, З.І. Слєпкань, О.І. Скафа, А.В. Хуторський, В.О. Швець та ін.), реализація внутрі- й межпредметних зв'язків (Н.Я. Віленкин, В.О. Далінгер, В.М. Монахов, П.М. Ерднієв та ін.), разробка інтегрованих курсів (О.І. Азевич, І.Т. Богданов, В.Ф. Бутузов, Л.С. Капкаєва, О.С. Симонов, Ю.М. Колягін, Г.Л. Луканкін, Т.С. Полякова та ін.), прикладна спрямованність (П.Т. Апанасов, С.С. Варданян, І.В. Єгорченко, Н.О. Терешін, І.М. Шапіро, В.О. Швець та ін.), укрупнення дидактичних одиниць (О.К. Артемов, С.А. Атрощенко, Г.І. Саранцев, П.М. Ерднієв та ін.), наступність (Ю.М. Колягін, М.Л. Сагателян, Л.Ю. Нєстєрова та ін.), застосування математичного моделювання (І.І. Баврін, Т.В. Крилова, В.Г. Скатецький, Н.О. Терешін, В.Н. Щенніков та ін.).

Основна думка полягає в тому, що орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти, інакше можна втратити надбання вітчизняної вищої школи ще не

встигнувши набути переваг освітніх систем Європи [4, 5, 6, 7, 8, 9]. Проте необхідні певні пебудови.

І.Т.Богданов стверджує, що в професійній освіті поряд із загальнодидактичними принципами (науковості, наочності, доступності тощо) необхідно використовувати акмеологічний принцип, дію якого спрямовано на те, щоб необхідні знання з фундаментальних наук служили опорою для свідомого засвоєння загальпрофесійних дисциплін, які б, у свою чергу, давали можливість майбутньому фахівцеві всебічно й глибоко розібратися в спеціальних дисциплінах і якісно опанувати обраною професією [10]. Для підвищення якості математичної підготовки студентів технічних спеціальностей Т.В.Крилова [11] пропонує систематично впроваджувати в навчання принципи професійної спрямованості: принципи професійної відповідності й послідовності, основними способами реалізації яких є відповідно математичне моделювання й наявність типових прикладних завдань, а також принципи фундаментальності, підготовки до майбутньої професійної діяльності, вихід на нові математичні ідеї при розв'язуванні достатньої кількості формальних завдань, професійної однозначності й прикладного змісту. В.Г.Скатецький [12] висуває й обґрунтовує чотири принципи, за допомогою яких можливо забезпечити викладання математики як самостійної навчальної дисципліни, а також з метою використання її при вивченні спеціальних дисциплін: принцип фундаментальності, що забезпечує необхідну математичну освіту студентам даного внз; принцип професійної адаптації, за допомогою якого забезпечується виклад курсу математики з урахуванням потреб майбутньої спеціальності студентів; принцип нової математичної ідеї, за допомогою якого можливо узагальнити отримані знання, розглянути прикладні завдання, що відповідають даної спеціальності; принцип наступності, що забезпечить продовження математичної освіти після закінчення вивчення курсу вищої математики.

Таким чином, поняття фундаментальної математичної підготовки в технічних (інженерних) вищих навчальних закладах означає, по-перше, сукупність методологічних, системоутворюючих для курсу математики знань [13], по-друге – що знання з математики є базовими, "наскрізними" для інженерних спеціальностей, тобто істотно використаються при вивченні ряду інших дисциплін. Це об'єктивно визначає фундаментальний характер знань. З погляду підготовки майбутнього інженера-машинобудівника, у це поняття вкладають і якісну характеристику, маючи на увазі, що студент дійсно одержує системоутворюючі математичні знання, уміння й навички. Фундаментальна підготовка випускника є основою для його майбутньої професійної гнучкості, трансформації протягом всього професійного життя, тому що саме фундаментальні знання забезпечують інженерові можливість розуміти й освоювати нову техніку й технології, нові принципи організації виробництва, а тому фундаментальний характер освіти – один із пріоритетів Болонского процесу [14,15,16,17,18].

Якість фундаментальної математичної підготовки інженерів завжди була в центрі уваги викладацької громадськості. Але раніш кількість аудиторних годин, що відводилась на вивчення математики в технічних ВНЗ цілеспрямовано збільшувалося й в 1970-і рр., наприклад, уже досягло 510 годин, програма курсу доповнювалася новими розділами математики. Сьогодні кількість аудиторних годин зменшена до 245-ти та якість знань з математики випускників багатьох інженерних ВНЗ, на жаль, залишає бажати кращого. Серед причин традиційно називається слабка математична підготовка абітурієнтів, недолік навчальних годин, низька затребуваність математичних знань при вивченні спеціальних дисциплін тощо. Однак існують і інші.

На нашу думку, однією з причин є невідповідність сформованого, традиційного змісту навчання вищої математики в технічних вищих навчальних закладах цілям навчання. Цей зміст є скороченим викладом основних математичних понять та теорем, що читають на математичних факультетах класичних університетів, і майже не пов'язане з інженерною спеціальністю студента, а тому не сприяє одержанню якісної фундаментальної математичної підготовки. Про нього можна судити, наприклад, по змісту найпоширеніших підручників і задачників.

Ціль навчання вищої математики в інженерному навчальному закладі полягає в тому, щоб студент, по-перше, одержав фундаментальну математичну підготовку відповідно до вузівської програми, а також математичну культуру, а по-друге – опанував навичками математичного моделювання в області майбутньої професійної діяльності [19]. Помітимо, що навички математичного моделювання можна розглядати як навички застосування математичних знань на практиці, а виходить, навчання повинне бути спрямоване на досягнення обох складових цієї мети в їхній діалектичній єдності.

Таким чином, поняття математичної підготовки розширюється, включаючи й фундаментальну математичну підготовку, і навички застосування знань на практиці. Від якості математичної підготовки в значній мірі залежить рівень компетентності майбутнього інженера [20]. Назвемо компетентністним таке навчання, метою якого є формування не тільки знань, умінь і навичок студента, але й таких якостей особистості (компетенцій), які забезпечують здатність і готовність застосовувати одержувані знання в професійній діяльності (компетентність) [21]. Оскільки нас цікавить "додаткова вартість" компетенцій стосовно традиційної тріади ЗУН (знання, уміння, навички), ми не відносимо складові останньої до числа компетенцій. Зрозуміло, що мета компетентнісного навчання – більше висока якість освіти.

Зрозуміти, чому логічно стрункий, але ізольований від інженерної діяльності зміст навчання не сприяє одержанню якісної фундаментальної математичної підготовки, можна, наприклад, на основі глибокого психолого-педагогічного аналізу, проведеного А.О.Вербицьким. Так, говорячи про розходження знань і значень, він відзначає: "Значення – це те, що може бути монологічно викладене в якості усного або письмового тексту. Будучи засвоєними, наприклад, шляхом запам'ятовування тексту, значення як фундамент знання можуть і не стати надбанням особистості, тобто властиво знанням, тим, що має для людини особистісний зміст, є керівництвом до дії, виражає його відношення до світу, суспільства, до інших людей і до самого себе... Контекст життя й діяльності, контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної дидактичної й психологічної "техніки", наповнює навчально-пізнавальну діяльність... студентів ВНЗ особистісним змістом, визначає рівень їхньої активності, міру включенности в процеси пізнання й перетворення дійсності" [22]. Таким чином, якщо студент не бачить особистісного змісту в навчальній інформації, то вона замість того, щоб трансформуватися в його свідомості в системоутворюючі знання, перетворюється в знання формальні, поверхневі й неміцні. Тому можливості підвищення якості фундаментальної математичної підготовки на основі традиційного змісту навчання, на жаль, досить обмежені.

Звідси зрозуміло, що майбутня професія студента грає в навчанні вищої математики значну роль. Так, майбутній математик, вивчаючи математичні дисципліни, розглядає навчання як безпосередню підготовку до

професійної діяльності, і для нього абстрактний зміст математичних дисциплін наповнено особистісним змістом. Майбутній учитель математики, розуміючи важливість математичних знань для роботи в школі, бачить, що не всі досліджувані математичні дисципліни з нею безпосередньо зв'язані, і тому потрібні додаткові дидактичні умови, що розкривають особистісний зміст вивчення таких дисциплін [23]. І зовсім інша ситуація в навчанні майбутнього інженера. Незважаючи на те, що математична підготовка є невід'ємною й дуже важливою складовою частиною компетентності інженера [24], математика не є профілюючою дисципліною для більшості спеціальностей технічних навчальних закладів. Студенти молодших курсів, що не володіють у достатньому обсязі знаннями профільних предметів, які дозволяють переконливо показати зв'язок математики з майбутньою професією, сприймають її лише як абстрактну дисципліну, що не вплине на рівень інженерної компетентності. Зміст же навчання математики недостатньо розкриває її роль в інженерній діяльності, а тому є однією з основних причин відсутності особистісного змісту її вивчення, тоді як недостатня затребуваність математики в спеціальних дисциплінах – лише супутня причина. Таким чином, можливість наповнення навчально-пізнавальної діяльності студента особистісним змістом і підвищення якості фундаментальної математичної підготовки полягає в тому, щоб додати змісту навчання професійну спрямованість.

Під професійно спрямованим навчанням ми розуміємо застосування такого змісту навчального матеріалу й організацію його засвоєння в таких формах і видах діяльності, які відповідають системній логіці побудови курсу математики й моделюють (імітують) пізнавальні й практичні завдання професійної діяльності майбутнього фахівця [25]. Професійна спрямованість навчання припускає вже на першому курсі занурення студента в контекст майбутньої професійної діяльності. По-перше, це означає включення в зміст навчання професійно значимих знань, що показують зв'язок математичних понять, теорем, методів з майбутньою професією й через неї наповнюючих вивчення математики особистісним змістом. Це дійсно так, оскільки для студента значим і важливим, як правило, є те, що безпосередньо пов'язане з майбутньою професією. Одночасно із цим формується психологічна готовність студента застосовувати математичні знання в подальшій роботі. По-друге, професійна спрямованість навчання математиці має на увазі організацію квазипрофессійної діяльності студента (навчально-пізнавальної діяльності, що моделює математичний аспект його майбутньої роботи).

Підкреслимо, що професійно спрямоване навчання математики забезпечує один з основних структурних елементів змісту навчання – досвід здійснення емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтації студента – і тому поліпшує фундаментальну математичну підготовку [26]. Іншою причиною поліпшення є підвищення якості математичних знань в умовах професійно спрямованого навчання [27].

Саме професійно спрямоване навчання відповідає й другої складової мети навчання математики – формуванню навичок математичного моделювання в області майбутньої професійної діяльності. Справді, наявність цих навичок свідчить про досвід розв'язування навчальних професійно орієнтованих математичних завдань, що може бути отриманий лише в умовах професійно спрямованого навчання (розгляд таких завдань на заняттях, проблемні ситуації, ділові ігри й тощо).

Знайти оптимальне співвідношення фундаментальності й професійної спрямованості навчання математики є сьогодні непростим науково-методичним завданням. Крім того, існує й суб'єктивний фактор: щоб показати студентові роль математики в інженерній діяльності, викладач повинен мати великий педагогічний досвід, і добре розбиратися у відповідній інженерній тематиці.

Допомогти можуть тільки професійно спрямовані підручники й задачники з математики, але їх, на жаль, написано ще дуже мало, а тому зміст навчання й сьогодні значною мірою залишається формально-логічним викладом наукових знань, ізольованих від інженерної діяльності.

На новий методологічний рівень питання про готовність випускника застосовувати знання ставить компетентностный підхід у навчанні. Звичайно, що компетентнісна парадигма не заперечує колишню, "знанієву" [28, 29, 30], а формується на її основі, і з позицій компетентнісного підходу розвиток здатності й готовності студента застосовувати математичні знання в професійній діяльності зводиться до трьох завдань. По-перше, формувати в студентів дійсно фундаментальні знання. По-друге, вже в процесі навчання математики вчити їх застосовувати математичні знання в майбутній інженерній діяльності, формувати відповідні навички математичного моделювання та під час цього процесу застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. По-третє, одночасно формувати й особливі якості особистості – компетенції, які підсилюють можливості застосування навичок.

На наш погляд, наведені вище міркування дозволяють створити модель інтеграції вищої математики та загальноінженерних і профільно-орієнтованих дисциплін із визначенням предметних компетенцій студента, що формуються під час навчання математики (рис.).

Таким чином, модернізацію змісту технологій навчання математики варто починати з відновлення системи відбору змісту, що має на увазі розробку питань дидактики й методики навчання.

На цьому етапі вже розроблено план заходів, спрямованих на удосконалення кожного етапу системи управління якістю ВНЗ та підвищення якості підготовки фахівців у цілому.

Так, у Донбаській державній машинобудівній академії (ДДМА) було визначено необхідність цілої низки заходів, ряд з яких вже втілено в життя, що реально забезпечило підвищення якості математичної підготовки фахівців інженерно-машинобудівного профілю. Основними з таких заходів є наступні.

1. Розробка галузевих стандартів вищої освіти (ОКХ і ОПП) для фахівців інженерно-машинобудівного профілю всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів.

2. Розробка інформаційних пакетів європейської системи перезарахування кредитів ECTS для інженерно-машинобудівних спеціальностей, за якими ведеться підготовка; співробітництво з цього питання зі спорідненими кафедрами інших навчальних закладів з метою розробки єдиних інформаційних пакетів.

3. Розробка єдиних організаційно-методичних принципів здійснення безперервної професійної, психологічної, фундаментальної підготовки.

4. Розробка системи комплексного навчально-методичного забезпечення навчального процесу та самостійної роботи з вищої математики.

5. Розробка системи безперервного оцінювання якості.

6. Розробка тестів та запровадження моніторінгу якості підготовки студентів.

Рис. Модель інтеграції вищої математики та загальноінженерних і профільно-орієнтованих дисциплін

Таким чином, в Україні зроблено вже досить багато в плані підвищення якості підготовки фахівців, але враховуючи суттєві розбіжності в структурі та завданнях систем вищої освіти України та більшості європейських країн, неможна в наших умовах просто скопіювати все те, що пропонує Європа. Потрібні певні структурні зміни в українській системі освіти, а це, в свою чергу, неможливо без відповідних соціально-політичних та економічних змін. Тому процес перебудови системи освіти України потребує, насамперед, значної багатопланової підготовчої роботи – законодавчої, теоретичної, дослідної, у главі кута якої має бути врахування національної специфіки, великого теоретичного і практичного досвіду підготовки кадрів.

1. *Малыгин Е.Н.* Инженерная педагогика. Ч. І: Учеб.пособие / Малыгин Е.Н., Фролова Т.Н., Чванова М.С. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2002. – 112 с. 2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кремня, авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін, – Тернопіль: Янавчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с. 3. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укладачі: В.І.Тимошенко, І.Г.Оніщенко, А.М.Греков, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – 102 с. 4. *Андрущенко В.* Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу: Бесіда з ректором педагогічного університету ім.М.Драгоманова В.Андрущенком / Андрущенко В. // Освіта України. 2004. – №13. – С.4. 5. *Беспалько В.П.* Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / Беспалько В.П. – М.: Высшая школа, 1996. – 128 с. 6. *Згуровський М.* Болонський процес: шляхом європейської інтеграції: Бесіда з ректором НТУ КПІ М.Згуровським / Згуровський М. // Дзеркало тижня. -2003. – № 40. – С.17. 7. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков. – К.: Изд., 2004. – 60 с. 8. *Образцов П.И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / Образцов П.И. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с. 9. *Сікорський П.І.* Дидактичні поняття кредиту імодуля в контексті Болонського процесу / Сікорський П.І. // Шлях освіти. – 2004. – №2. – С.15-19. 10. *Богданов І.Т.* Методика навчання загальної фізики на факультетах нефізичних спеціальностей у вищих навчальних педагогічних закладах: автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І.Т.Богданов. – К., 2003. – 20 с. 11. *Згуровський М.* Болонський процес: шляхом європейської інтеграції: Бесіда з ректором НТУ КПІ М.Згуровським / Згуровський М. // Дзеркало тижня. – 2003. – № 40. – С.17. 12. *Скатецкий В.Г.* Научные основы профессиональной направленности преподавания математики студентам нематематических специальностей (на базе химического факультета университета): Автореф. Дис. на соискание научн. Степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / В.Г.Скатецкий В.Гф. – Минск, 1995. – 35 с. 13. *Семенов В.В.* Компью-

терная технология обучения. Новые информационные технологии в университетском образовании/ В.В.Семенов // Материалы международной научно-методической конференции. – Новосибирск: НГУ, 1995. – С.114-118. 14. *Волянська О.Є.* Впровадження кредитно-модульної системи навчання на заочному відділенні педагогічного університету / Волянська О.Є. // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Між нар. збірник наук. робіт. – Вип 23. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – С.21-25. 15. *Долженко О.В.* Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О.В.Долженко, В.Л.Шатуновский. – М.: Высшая школа – 1990. – 140 с. 16. *Кукуев А.И.* Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кукуев А.И. – Ростов н/Д, 2001. – 329 с. 17. *Поташник М.М.* Управление качеством образования в школе / Поташник М.М.. – М.: Педобщество, 2006. – 448 с. 18. *Слєпкань З.І.* Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти/ З.І.Слєпкань // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Між нар. збірник наук. робіт. – Вип 23. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – С.4-16. 19. *Носков М.В.* К теории обучения математике в технических вузах / М.В.Носков, В.А.Шершнева // Педагогика, 2005. – N 10. – С.12-19. 20. *Носков М.* Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера (анализ государственных образовательных стандартов) / М.В.Носков, В.А.Шершнева // Alma Mater (Вестник высшей школы), 2005. – N 7. – С.45-54. 21. Высшая инженерная школа России. Путь в мировое сообщество / [С.А.Подлесный, Ю.С.Перфильев, М.Т.Решетников.]. – Томск: ТУСУР, 2005. – 124 с. 22. *Бакшаева Н.А. Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А.Вербицкий. – М.:Логос, 2006. -184 с. 23. *Кинелев В.Г.* Фундаментализация университетского образования / Кинелев В. Г. // Высшее образование в России, 1994. – № 4. – С.34-42. 24. *Носков М.* Математическая подготовка как интегрированный компонент компетентности инженера (анализ государственных образовательных стандартов) / М.В.Носков, В.А.Шершнева // Alma Mater (Вестник высшей школы), 2005. – N 7. – С.45-54. 25. *Бакшаева Н.А. Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А.Вербицкий. – М.:Логос, 2006. – 184 с. 26. *Тестов В.* Математика и Болонский процесс / Тестов В. // Высшее образование в России, 2006. – N 12. – С.86-95. 27. *Носков М.В.* К теории обучения математике в технических вузах / М.В.Носков, В.А.Шершнева // Педагогика, 2005. – N 10. – С.12-19. 28. *Байденко В.* Компетенции в профессиональном образовании / Байденко В. // Высшее образование в России, 2004. – № 11. – С.3-6. 29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с. 30. *Михайличенко А.М.* Обеспечение компетентности профессиональных кадров в промышленности / Михайличенко А.М.// Проблемы машиностроения и автоматизации. – 2003.- № 3. – С.27-30.

Надійшла до редколегії 23.09.2009

М.О. Гавриленко, викл.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті описується студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України в порівнянні з країнами Європи. Стаття розглядає формування соціальної активності студентського самоврядування в процесі інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір та пропонує нові підходи до досягнення цієї мети.

Ключові слова: соціальна активність, молодь, студентське самоврядування.

В статье описывается студенческое самоуправление в высших учебных заведениях Украины в сравнении со странами Европы. Статья рассматривает формирование социальной активности студенческого самоуправления в процессе интеграции украинской системы высшего образования в Европейское пространство и предлагает новые подходы к достижению этой цели.

Ключевые слова: социальная активность, молодежь, студенческое самоуправление.

This paper describes student self-government at schools for higher education in Ukraine compared to that in European countries. The paper deals with formation of social activity of student self-government in the process of integration of Ukrainian system of higher education into European space and it proposes new approaches to reaching this goal.

Keywords: social activity, young people, student self-government.

Розвиток суспільства супроводжується процесом соціалізації підростаючого покоління. Духовно-моральне становлення молоді, підготовка їх до самостійного життя є найважливішою складовою розвитку суспільства і держави. Світ, держава, регіон, суспільство – середовище, де молода людина народжується, живе, розвивається і стає особистістю. Держава несе відповідальність за стан соціального виховання дітей так само, як і за реалізацію прав людини і громадянина, а це передбачає необхідність розробки і реалізації державної політики в галузі соціального виховання підростаючих поколінь.

У період реформування українського суспільства у всіх сферах громадського життя і змін, що відбуваються у свідомості молодих людей, необхідно виховувати і формувати в них почуття відповідальності за те, що відбувається у світі, домагатися усвідомлення взаємозалежності всіх членів суспільства. Для сучасної української держави ці істини виявляються особливо актуальними.

Одним із визначальних факторів подальшого становлення та розвитку громадянського суспільства в Україні є залучення молоді до економічних, політичних, соціальних та духовних перетворень, які відбуваються в сучасній українській державі. У суспільстві в цілому і, зокрема, у високотехнологічних секторах економіки зростає попит на висококваліфікованих спеціалістів-універсалів, котрі мають не лише спеціалізовану професійну підготовку, але й успішно оволодівають навичками інноваційної, підприємницької та управлінської діяльності, максимально використовують індивідуальні здібності. Якщо виходити з того, що Україна перебуває в процесі переходу від індустріального етапу розвитку до суспільства, яке надає перевагу знанням, а економіка дедалі більше орієнтується на знання та компетенції, то роль студентства в цьому процесі є важливим чинником. В умовах посилення глобалізаційних та інтеграційних процесів розвиток освіти, особливо університетської, буде все більше розвиватися на конкуруючих засадах.

На сучасному етапі зростає громадська активність студентської молоді. Вона представлена, насамперед, розвитком студентського руху. В усіх регіонах України з кожним роком з'являється все більше різноманітних студентських громадських організацій. Великий загін студентів України має свою думку, робить свій вибір на користь інноваційного поступу української держави та суспільства. Сам факт виникнення таких організацій вказує на те, що студенти мають необхідність об'єднуватися для реалізації своїх інтересів і потреб, захисту своїх прав. Ігнорувати студентські об'єднання сьогодні неможливо. Для того щоб результативно та ефективно взаємодіяти зі студентськими організаціями, недостатньо визнати факт їх існування. Треба чітко уявляти всю різноманітність студентських об'єднань та мати повну характеристику студентського руху.

Сьогодні значного поширення і розвитку в Україні набув такий тип організацій студентської молоді як органи студентського самоврядування. За час його становлення вже встигли окреслитися проблеми, які стають перешкодами на шляху формування соціальної активності студентської молоді, які потребують детальнішого вивчення і аналізу, де студентське самоврядування виступає, як нове явище громадської активності українського суспільства у період демократизації країни. Дуже важливо напрацювати механізми вирішення цих про-

© М.О. Гавриленко, 2010

блем на різних рівнях, починаючи від загальнодержавного і закінчуючи вищими навчальними закладами.

Усі деталі соціально-педагогічного підходу до проблеми соціальної активності молодої особистості розглянути неможливо; для мети вивчення цієї проблеми найбільш важливими є класичні педагогічні і філософські роботи Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, таких сучасних філософів, як М.Л. Рожева, Н.І. Кузнецової.

Педагогічний підхід до проблеми соціальної активності особистості представлений у роботах А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського й ін. Дослідженню соціальної активності молоді присвятив багато робіт доктор педагогічних наук, професор П.В.Плотніков.

Проте, проблема формування соціальної активності студентів у структурах самоврядування вищих навчальних закладів ще не стала предметом психолого-педагогічного аналізу, тим паче у контексті Болонського процесу.

Таким чином, ціль цієї статті – розглянути становлення студентського самоврядування в Україні в порівнянні з країнами Європи та знайти можливі шляхи вирішення проблеми формування соціальної активності студентського самоврядування в процесі інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір.

Становлення студентського самоврядування в Україні дуже часто пов'язують із входженням нашої держави у Болонський процес, який має на меті створення європейського простору вищої освіти до 2010 року. Як зазначають міністри, переваги створення такого освітнього простору сприятиме мобільності студентів у навчанні і працевлаштуванні, співпраці у розвитку освіти в Європі і її конкурентоздатності у світі. Щодо студентського самоврядування, уже у Декларації міністрів "На шляху до європейського простору вищої освіти" у Празі 2001 року студенти визнані партнерами у визначенні змісту та організації вищої освіти. Отже, студентське самоврядування треба розглядати як засіб реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень та їх впровадження з допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, що стосуються студентства.

Згідно з цілями Болонського процесу освітні системи країн-учасниць повинні бути змінені, щоб сприяти:

✓ полегшеному переїзду громадян з метою подальшого навчання чи працевлаштування у Зоні європейської вищої освіти;

✓ зростанню привабливості європейської вищої освіти;

✓ розширенню Європи та забезпеченню її подальшого розвитку як стабільного, мирного, толерантного суспільства.

Отже, одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти. Слід зазначити, що відкривання кордонів для отримання знань чи працевлаштування в Європі є дуже важливим кроком для українського суспільства, але нажаль, на сьогоднішній день ці слова залишаються лише на папері, тому що чинним українським законодавством не передбачено будь-яких грантів та позик студентам для навчальних поїздок за кордон. На мій погляд, від загальнодержавного до університетського рівня цьому питанню треба приділяти більш уваги.

Базуючись на здобутках Болонського процесу, ми прагнемо стати рівноправними членами у загальноєвропейському просторі вищої освіти, використовуючи прозорі схеми для переходу на його принципи. Треба бути впевненими, що наша національна вища освіта може конкурувати на європейському і світовому ринках освітніх послуг завдяки системній та ефективній роботі. Важливо, щоб на загальнодержавному, регіональному та університетському рівнях було усвідомлено невідворотність процесів реформування вищої школи, спрямованих на забезпечення якості освіти.

В такому суспільстві ми повинні плекати нашу багату спадщину та культурну різноманітність і водночас впроваджувати сучасні європейські норми навчання, тому що Болонський процес не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти у різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами.

Європейський стандарт вищої школи дисциплінує студентів і активізує творчі пошуки викладачів. В умовах Болонської системи проведення навчального процесу підрозділам ВНЗ, деканату, навчального відділу і завідувачам кафедр надаються широкі можливості його трансформації, зокрема протягом навчального року можливо вносити зміни в робочі навчальні плани щодо скорочення чи збільшення обсягу аудиторних годин і введення нових дисциплін, якщо це диктується окремими змінами в суспільстві або нагальними потребами вивчення певних проблемних питань. Викладачі отримують більшу самостійність в моделюванні навчального процесу, що в свою чергу зобов'язує їх до постійного самоконтролю, пошуку нових підходів, наукових винаходів і розробок.

Стандарт передбачає відхід від традиційної шкільної системи навчального процесу у ВНЗ та спрямованість на соціально орієнтовану систему, на розширення прав студента і на оперативні зміни та коректування навчальних планів, методів викладення навчального матеріалу, а також подолання елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань, що забезпечується складанням контрольних завдань, рефератів, тестів, екзаменаційних білетів і питань для заліків у письмовій формі із застосуванням 100-бальної шкали оцінювання.

Зараз динамічно реформується українська національна система освіти, що має відповідати кращим європейським стандартам і передбачати підняття престижу освіти, полегшення мобільності студентів та розширення можливостей їх працевлаштування. Відбувається інтенсивна реорганізація структури університетів, проводиться адміністративна реформа та деякі перебудови у системі навчання.

Упровадження Болонського процесу має такі позитивні сторони:

✓ український студент отримує можливість зробити свій диплом конвертованим і зрозумілим для західних викладачів і для зарубіжних роботодавців;

✓ також важливим є забезпечення належних умов вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів, що досягаються шляхом чіткого їх розмежування за змістом і у часі;

✓ систематизація засвоєння навчального матеріалу;

✓ підвищення мотивації та відповідальності студентів за результати навчальної діяльності;

✓ розширення можливостей для розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності роботи викладацького складу;

✓ забезпечення стабільного психологічного стану студентів завдяки проведенню наскрізного контролю знань.

На основі виконання цих пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів, а також ста-

виться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом.

Безперечно, що хороша вища освіта є запорукою розвитку та ефективної праці громадян, а відповідно і процвітання держави. На тлі процесів сьогодення участь у Болонському процесі стає актуальною гармонізацією нашої системи освіти з європейською. Україна прагне стати повноправним учасником цього процесу. Тому організація і зміст освіти у рідних alma-mater повинні відповідати світовим вимогам, однією з яких є функціонування сильного студентського самоврядування як "конструктивного партнера у створенні Європейського простору вищої освіти".

У Болонському процесі конструктивна роль відводиться студентським спілкам, наголошується, що студенти є повноправними партнерами в управлінні вищою освітою. Болонський процес орієнтує вищі навчальні заклади на залучення студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у формуванні європейського простору вищої освіти. Це – практична школа для тих, хто хоче спробувати себе як адміністратор, координатор, керівник групи; можливість реалізувати суспільно корисні проекти та ініціативи, що сприятиме не тільки саморозвитку, а й розвитку громади та постійному вдосконаленню комунікативних навичок. Самоврядування – це шлях до громадянського суспільства, коли громада (університетська спільнота) висуває своїх лідерів і вчиться контролювати їхні дії.

Ефективне студентське самоврядування сприяє гармонійному розвитку навчального закладу. Завдяки студентському самоврядуванню навчальний заклад може відчути себе єдиною корпорацією, де панують партнерські стосунки, атмосфера взаємодії та взаєморозуміння. Студентські ініціативи допомагають визначити нові напрями розвитку поза навчальної діяльності та вдосконалювати навчальний процес. Розвинуте та активне студентське самоврядування може стати додатковим фактором, що впливає на вибір абітурієнтом навчального закладу. Якщо студентське самоврядування розглядається керівництвом навчального закладу як невід'ємна частина навчально-виховного процесу, то воно сприяє виробленню навичок і вмінь, призвичаєнню до самодисципліни, формуванню почуття відповідальності, розумінню корпоративних правил, тобто тих навичок практичної діяльності й стажування, на відсутність яких часто нарікають випускники та роботодавці.

Відповідно до внесених змін до ст. 38 Закону України "Про вищу освіту" студентське самоврядування у вищому навчальному закладі створюється студентами шляхом таємного голосування терміном на один рік. Брати участь в студентському самоврядуванні можуть лише особи, які навчаються в цьому навчальному закладі. Керівництво ВНЗ має забезпечити відповідні умови для його функціонування. Крім того, органи студентського самоврядування, якщо це передбачено в Положенні про студентське самоврядування в ВНЗ, можуть мати права юридичної особи, зокрема печатку із своїм найменуванням, бухгалтерський баланс, штатний розпис, рахунки в банківських установах у гривні та іноземних валютах, нести майнову відповідальність згідно із законом.

Враховуючи Європейський вектор подальшого розвитку України, приєднання України до Болонського процесу, творчі ініціативи Міністерства освіти України по впровадженню та розвитку студентського самоврядування у вузах України на принципово нових демократичних засадах, вивчення європейського освітянського досвіду є актуальним і своєчасним.

Життя студентів Європи без студентського самоврядування і різноманітних студентських клубів уявити неможливо. Органи студентського самоврядування у європейських країнах перебувають у рівноправних партнерських стосунках з адміністрацією навчальних закладів.

Західний досвід є показовим для нас. Так, у країнах Західної Європи важко знайти університет, де б не діяв орган студентського самоврядування. Ця формальна вимога європейського законодавства є надзвичайно дієвою при втіленні її на практиці в університеті. Органи студентського самоврядування в університетах Європи є не просто представницькими, вони активно захищають студентські інтереси всюди, де про них йдеться. Вони виступають у ролі своєрідних посередників між адміністрацією університету і студентською громадою, забезпечуючи їх ефективне спілкування. Дуже часто сама адміністрація вищого навчального закладу покладає на органи студентського самоврядування важливі завдання. Окрім цього, органи студентського самоврядування забезпечують ефективний зв'язок між студентами університету та іншими інституціями у галузі вищої освіти й опікуються справами всіх офіційних студентських товариств університету.

У Великобританії, наприклад, студентська спілка, студентський уряд або студентська рада існують у багатьох коледжах та університетах і часто мають власні будівлі або приміщення на території університету. Вони займаються соціальною та організаційною діяльністю студентів. Всі студради вищих навчальних закладів мають потужне фінансування, яке їм надають університети, державні установи, спонсори.

У Франції студенти мають можливість бути представленими у різноманітних установах вищої освіти на всіх інституційних рівнях. Однак найвпливовішим є представлення студентів на рівні університетів. Університет функціонує за допомогою трьох центральних рад: адміністративної ради, ради з питань навчання і університетського життя та наукової ради. Вибори до всіх трьох рад проводяться одночасно за окремими списками. Студенти обираються терміном на 2 роки, викладачі та адміністратор – на 4 роки. Студенти, обрані до цих рад, також представлені у різноманітних університетських комісіях, зокрема дисциплінарній та соціальній.

Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих людей в інтересах особистості, суспільства і держави, тобто у формування їхньої соціальної активності.

Отже, якщо студенти національних навчальних закладів мають бажання співпрацювати з вищими навчальними закладами іноземних держав, користуватися попитом на світових ринках праці, мати змогу демонструвати свої найкращі здібності та інтелектуальний потенціал, якого їм не бракує, необхідно, аби представляли їхні інтереси органи, котрі визнають у європейських країнах.

Існує проблема неналежного законодавчого оформлення та, відповідно, необхідність удосконалення нормативно-правової бази. Згідно з існуючим законодавством права участі студентського самоврядування в розв'язанні питань, що стосуються вищої освіти, є лише декларативними, а порівняно з аналогічними правами професійних спілок – дуже обмеженими. Така юридична незахищеність студентських органів самоврядування лише посилює ефект, викликаний небажанням адміністрації ВНЗ делегувати органам студентського самоврядування свої функції та ділитися з ними певними інструментами впливу.

Крім відсутності юридичного інструментарію є ще одна, не менш важлива для незалежності органів про-

блема – відсутність достатніх фінансових можливостей для реалізації завдань та виконання власних функцій. Таким чином, на відміну від іноземних органів самоврядування, українські найчастіше стають фінансово залежними або від адміністрації ВНЗ, або від місцевої влади. Бюджет студентських громадських організацій формується переважно за рахунок членських внесків, добровільних пожертвувань, отриманих від юридичних чи фізичних осіб на статутну діяльність цих організацій. Органи виконавчої влади, місцевого самоврядування можуть також делегувати студентським організаціям повноваження щодо реалізації відповідних програм і заходів і в цьому випадку надавати їм фінансову та матеріальну допомогу, здійснюючи контроль за цільовим використанням виділених коштів. Але ж цілком очевидно, що фінансова незалежність – це запорука свободи та самостійності дій.

Студентське самоврядування має перейматися фундаментальними проблемами освітянської галузі – передусім її якістю. А тому, маючи своє представництво у вчених радах та органах громадського самоврядування, студенти можуть реально впливати на рівень організації навчального процесу та його забезпечення, а отже, й на якість освіти.

Оскільки у сфері вищої освіти переплелися дослідницька діяльність, освіта та інновації, вона також є ключем до посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти у світовому вимірі. Приєднання України до Болонського процесу, посилення процесів інформатизації суспільства передбачає перехід до інноваційної моделі вищої освіти, яка інтегрує навчальний процес і науковий пошук. Важливим напрямом діяльності студентського самоврядування має стати підтримка й заохочення студентів до наукової діяльності. Обов'язковим стає не тільки використання у навчальному процесі нових наукових знань, а й долучення студентів до творчої і наукової роботи. Студентське самоврядування повинно долучатися до формування молодіжних науково-дослідних колективів, центрів науково-технічної творчості молоді, студентських конструкторських, інформаційно-комп'ютерних бюро та інших організаційних структур наукової роботи.

В умовах інтеграції національної системи вищої освіти в європейський освітній простір докорінно змінюється методологія виховної роботи у вищих навчальних закладах, яка набуває рис чітко вираженого індивідуального характеру. Необхідно шукати нові підходи до виховання студентської молоді, яка за кілька років становитиме "ядро" української національної інтелігенції та визначатиме соціально-економічний і духовний потенціал країни. Треба взяти до уваги, що сьогодні формується новий тип культури, який передбачає опанування молоддю нових моделей поведінки і діяльності.

Важливим моментом діяльності вищої школи і студентського самоврядування, зокрема, є формування патріотизму у молодих громадян. Ми не можемо забувати, в якій країні народилися та живемо. Знання історичних та культурних надбань предків необхідне не лише для формування національної самосвідомості, а й для використання кращих традицій в етнонаціональній практиці сьогодення. Саме студентське самоврядування повинно взяти на себе розв'язання цих проблем. Насамперед шляхом відновлення руху студентських будівельних загонів, розширення участі студентів у реконструкції та благоустрої міст, селищ, студентських містечок тощо. Студентські лідери мають всіляко підтримувати і розвивати волонтерський рух.

Необхідне також чітке розуміння того, що Болонський процес не передбачає уніфікації змісту освіти і нівелювання національних особливостей освітніх систем країн-учасниць. Кожна країна повинна зберегти національну самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців, гармонійно поєднуючи їх з інноваційними прогресивними підходами до організації вищої освіти.

Незважаючи на те, що в цілому студентські організації як соціальний інститут користуються досить високою довірою серед студентства, все ж таки про діяльність конкретних організацій студенти знають дуже мало. У першу чергу це пояснюється недостатньою активністю, пропагандистською діяльністю самих студентських організацій. Варто спрямувати великі зусилля на інформованість студентів стосовно діяльності органів студентського самоврядування, що також породжує пасивність студентства щодо наявності та діяльності цих організацій.

Треба проводити особливу роботу щодо подолання серед молоді таких негативних проявів, як жорстокість, соціальна апатія, наркоманія, бездуховність, жадібність, агресивність, асоціальна поведінка тощо.

Формування соціальної активності органів студентського самоврядування нерозривно пов'язане з процесом інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір. Обмежує цей процес також невизначеність перспектив та принципів взаємовідносин України та ЄС. Незавершеність адаптації національного законодавства до стандартів європейського права, а також неготовність європейських країн та ЄС до ліквідації міграційних перешкод для громадян України суперечать принципу мобільності у Болонському процесі і не дозволяють повною мірою реалізувати його в Україні.

Гальмують Болонський процес в Україні також відсутність громадських структур у сфері освіти та їхньої співпраці з асоціаціями освіти та наукових досліджень Європи. Участь України в Болонському процесі потребує системної реорганізації національного простору вищої освіти з акцентуванням уваги на проблемних стратегічних напрямках.

Але ми можемо використовувати позитивні здобутки європейських органів студентського самоврядування у наших сьогоднішніх реаліях. Комплексний і системний підхід до спільних проблем функціонування студентського самоврядування зможе сприяти об'єднанню студентів у громаду, здатну ефективно управляти своїм життям, захищати свої права й інтереси, брати участь у процесі прийняття рішень.

З метою формування соціальної активності органів студентського самоврядування вищих навчальних закладів України в процесі інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір пропонується:

✓ Розробляти комплексні педагогічні і психолого-соціологічні дослідження з питань соціальної активності як основи прискорення соціалізації молодої особистості у взаємозв'язку всіх її складових, а також виробляти науково-обґрунтовані рекомендації для школи, родини, вузів.

✓ Вважати студентські органи самоврядування важливим фактором становлення української, суверенної, соціальної, правової та демократичної держави, розвитку і модернізації суспільства та надати їм належної правової, економічної, організаційної та інформаційної підтримки з боку держави, громадських організацій, суспільства.

✓ Постійно аналізувати процеси розвитку студентського самоврядування в Україні, а також вивчати та узагальнювати історичний досвід студентського самоврядування в країнах Європи, щоб уникнути проблем, які заважають формуванню соціально активного студентського самоврядування.

✓ Підвищувати рівень зацікавленості студентів суспільним життям власного вищого навчального закладу за

допомогою видання регулярних студентських видань, листівок, брошур, створення відповідних веб-сайтів тощо.

✓ Проводити міжуніверситетські тематичні круглі столи, видавати інформаційні матеріали з цієї теми, щоб зацікавити активістів наших органів студентського самоврядування у дослідженні досвіду європейських студентів у побудові дійової структури органів самоврядування.

✓ Залучати активістів студентських органів самоврядування наших вузів до участі у міжнародних студентських конференціях, присвячених проблемам студентського самоврядування, брати участь у міжнародних програмах обміну досвідом у сфері студентського самоврядування.

✓ Покращити законодавче та інституційне забезпечення органів студентського самоврядування та їхню фінансову підтримку у процесі інтеграції вищої освіти, наукових досліджень і виробництва.

✓ Розширяти практику запровадження спільних програм українських та європейських вищих навчальних закладів.

✓ Постійно поглиблювати соціальне партнерство вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучати їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти.

Отже, Болонський процес є ефективною та перспективною системою, що дає змогу кожному студенту максимально розкрити свої індивідуальні здібності, активно працюючи за програмою впродовж навчального року. Головними завданнями Болонського процесу залишаються: забезпечення мобільності студентів та працівників ВНЗ між країнами-учасницями, визнання термінів навчання за такими самими програмами, як за кордоном, розбудова системи кваліфікацій для навчання впродовж усього життя. Але кінцевий результат навчання залежатиме в першу чергу від здібностей і рівня знань кожного студента, від його сумлінності та ставлення до процесу навчання.

Таким чином, потрібно підтримувати та стимулювати прагнення студентів до соціальної активності, до вирішення важливих питань, адже органи студентського самоврядування необхідні для розвитку демократичного громадянського суспільства.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

А.П. Гожик, канд. геол.-мінерал. наук, доц.

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ ФОРМИ ДОДАТКУ ДО ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT) ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

За умови дотримання рекомендацій Європейської комісії та врахування специфіки національної системи вищої освіти, нова форма додатку до диплому може стати одним із інструментів системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Ключові слова: Додаток до диплому, кваліфікація, якість освіти, вища освіта.

При условии соблюдения рекомендаций Европейской комиссии и учете специфики национальной системы высшего образования, новая форма приложения к диплому может стать одним из инструментов системы обеспечения качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова: Приложение к диплому, квалификация, качество образования, высшее образование.

On the assumption of maintenance to EC recommendations and taking into account the specificity of higher education national system, a new form of diploma supplement can be the one of the tool of system supporting the quality of higher education in Ukraine.

Key words: Diploma Supplement, Qualification, Quality of Education, Higher Education.

Реалізація заявленої Україною мети інтеграції з європейське освітнє співтовариство передбачала виконання широкого переліку заходів (Наказ МОН України від 13.07.2007, №612), одним з пунктів якого було запровадження, не пізніше 2009 року, нової форми додатку до диплому. Заплановані темпи впровадження нової форми документів були високими (відведено було дещо більше двох років), але, за умови злагодженої роботи МОН України та вищих навчальних закладів, посильними. На жаль, перший проект нової форми додатку до диплому і відповідні методичні рекомендації Міністерство освіти і науки оприлюднило для обговорення лише в липні 2009 року (наразі ці документи на сайті МОН України відсутні). Додаток до наказу МОН України (від 16.10.2009, №943) про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) містить виключно переклад розробленої Європейською Комісією, Радою Європи і UNESCO/CEPES структури додатку до диплому. Для порівняння – в більшості європейських країн процес переходу на нову форму додатків до диплому відбувався впродовж 3-5 років: після прийняття політичного рішення реалізовувались пілотні проекти в окремих ВНЗ, напрацьовані за цими проектами рекомендації оприлюднювались і широко обговорювались з метою формування єдиних підходів з адаптації рекомендацій ЄС до національних особливостей.

Таким чином, єдиними доступними для українських вищих навчальних закладів методичними розробками на сьогодні є методичні рекомендації відповідальних за освіту структур ЄС, які, по-перше, за виключенням Довідника користувача Європейської кредитно-трансферної системи [1], опубліковані лише офіційними мовами Єврокомісії, а по-друге, мають загальний характер і абсолютно не враховують (і не можуть враховувати) особливостей існуючої в Україні системи вищої освіти і практики щодо видачі дипломів про освіту.

Безумовно, відповідальність перед своїми випускниками, яким (згідно нормативних документів Міністерства освіти і науки) слід вже з 2009/2010 навчального року видавати документи про освіту нового зразка, спонукає вищі навчальні заклади до розробки власних підходів щодо їх видання та оформлення. Водночас справа видачі документів які, за визначенням ЄС, є основним інструментом визнання кваліфікації власників дипломів є надто відповідальною – кожна суттєва помилка в цій справі може мати негативні наслідки при прийнятті на роботу чи при продовженні навчання для конкретних людей.

Завданням цієї статті є спроба, базуючись на розробках виконаних в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, а також, враховуючи останні рекомендації Європейської комісії, Europass і ENQA [2, 3, 4], сформулювати найбільш загальні підходи щодо запровадження в Україні нової форми додатку до диплому, який повинен: 1) відповідати вимогам ЄС; 2) містити всю звичну для українського користувача інформацію; 3) сприяти підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за забезпечення якості освіти.

© А.П. Гожик, 2010

Перше питання яке потребує вирішення – якою мовою видавати додаток до диплому? Згідно зобов'язань України, починаючи з 2009/2010 навчального року кожен студент-випускник має автоматично і безкоштовно отримати Додаток до диплому нового зразка, розроблений у відповідності до затвердженої Європейською Комісією форми (Diploma Supplement), та заповнений широко поширеною європейською мовою. Варіанти вирішення: 1) додатково до старої форми видавати нову, англомовну; 2) видавати два нових документи – англо- та україномовний; 3) видавати єдиний, двомовний, документ (що є практикою, досататньо поширеною в Європейських країнах). Враховуючи що видавати новий, англомовний додаток до диплому наразі необхідно, доцільність збереження старої, до речі вже дещо застарілої, форми додатку викликає великі сумніви. При виготовленні двомовних додатків до диплому зростає трудомісткість, майже вдвічі зростає загальний обсяг документу (додаток до диплому бакалавра сягатиме близько 8 сторінок), однак відпадає необхідність видавати додаткові документи про освіту, крім того зникає потенційна проблема встановлення автентичності двох (англомовного і україномовного) офіційно виданих документів.

Наступне питання – структура і дизайн документу. У всіх без винятку рекомендаціях наголошується на необхідності безумовного дотримання розробленої Європейською Комісією, Радою Європи і UNESCO/CEPES структури і нумерації розділів Додатку до диплому (Diploma Supplement). Введення додаткових підрозділів небажане і, у будь-якому випадку, не повинно порушувати звичну для європейського користувача нумерацію підрозділів.

Загальний дизайн документу має бути витриманий в межах країни. Додаток до диплому певною мірою, як інструмент визнання кваліфікацій, є самодостатнім документом, тому однією з вимог до його оформлення є забезпечення захищеності. Для досягнення цієї мети, крім використання спеціальних бланків і програм друку, рекомендується наведення в колонтитулах документу скороченої назви ВНЗ (або його логотипу), номеру диплому, а також порядкового номеру сторінки. Верхній колонтитул першої сторінки має містити інформацію що дозволяє ідентифікувати вищий навчальний заклад який видав документ про вищу освіту та оригінальний номер диплому.

Оскільки повну відповідальність за якість підготовки фахівців та за правильність оформлення документів про вищу освіту несуть виключно вищі навчальні заклади, наведення в заголовку назв будь-яких державних органів, у тому числі Міністерства освіти та науки України, є недоречним. Інформація щодо державного/громадського органу на який покладено вирішення питань акредитації/ліцензування, має бути наведена в розділах 6 (конкретно по даному ВНЗ і спеціальностям) та 8 (загальна характеристика системи освіти в країні) Додатку до диплому. В іншому випадку Міністерство освіти і науки опосередковано бере на себе відповідальність за зміст і достовірність наведеної в додатку до диплому інформації, і встановлює однаковий рівень довіри до дипломів виданих різними ВНЗ, що не є коректним. Не доцільною є й централізація процесу виготовлення дипломів – їх електронний варіант може бути сформований лиш після завершення роботи ДЕК, а за 1-2 тижні роздрукувати, зброшурувати, передати назад до ВНЗ, підписати, поставити печатки (наявність оригіналів підписів і печаток є обов'язковою) і видати випускникам всіх ВНЗ України багатосторінковий документ фактично неможливо. Інше питання що МОН України має забезпечити функціонування органу (національного агентства ENIC-NARIC) який би відав питаннями реєстрації студентів та виданих дипломів.

Питання ідентифікації власника кваліфікації (1-й розділ додатку до диплому) особливих складнощів не викликає. Єдина проблема полягає у відсутності в Україні персонального академічного номеру студента – а саме за цим номером зацікавлені ВНЗ та роботодавці повинні мати можливість перевірки справжності документів про освіту і правильності наведених в них даних. З відсутністю звичного для нас поля "громадянство" слід погодитись, оскільки ця інформація нічого не додає в питанні ідентифікації власника диплома.

Значно більше уваги, порівняно з чинною формою додатку, приділяється ідентифікації ВНЗ який видає кваліфікацію, а також інших ВНЗ в яких студент навчався для здобуття кваліфікації. За рекомендаціями Єврокомісії, Europass та ENIC-NARIC і ENQA у підрозділах 2.3-2.4 має бути вказано: назву ВНЗ (національною мовою і, за бажання – в англійському перекладі), статус (приватний/державний тощо), категорію в національній кваліфікації вищих навчальних закладів (згідно документів про акредитацію, або – Державного реєстру вищих навчальних закладів України, однак це слід чітко визначити). Виходячи з усталеної в україні практики можна рекомендувати наступну формулу заповнення поля даних пунктів:

<назва ВНЗ> / <назва ВНЗ англійською мовою>,

<державний/приватний/комунальний> вищий навчальний заклад <II/III/IV> рівня (<професійний коледж/коледж/ академія/ університет>) акредитації (сертифікат Міністерства освіти і науки України <серія> <номер> від <дата>). ЄДРПОУ <код>.

Таким чином, користувачі даного документу, враховуючи наведену в підрозділі 6.1 інформацію щодо навчання в інших навчальних закладах, можуть встановити який обсяг роботи студент виконав в університеті що видав диплом, а які види навчального навантаження йому були зараховані за результатами навчання в інших ВНЗ.

Дещо незвичною для українського користувача є подача інформації щодо кваліфікації, яку розподілено по чотирьом підрозділам. Такий підхід дозволяє:

1) чітко визначити назву академічної кваліфікації, наприклад: 2.1 Назва кваліфікації – бакалавр біології;

2) визначити узагальнені області досліджень згідно Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED 1997), наприклад: 2.2 Основні області досліджень – Природничі науки: геологія, геофізика, мінералогія та інші науки про Землю;

3) забезпечити ідентифікацію кваліфікації в національній рамці кваліфікацій системи вищої освіти (яка наводиться в розділі 8) та співвідношення даної національної кваліфікації системі кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (EHEA) та європейській рамці кваліфікацій (EQF). Єврокомісія та Europass рекомендують включити коротке пояснення місця кваліфікації в структурі вищої освіти. Наприклад: 3.1 Рівень кваліфікації – бакалавр – базова вища освіта (повна загальна середня освіта або неповна вища освіта + 4 роки), або 3.1 Рівень кваліфікації – магістр – повна вища освіта (базова вища освіта + 2 роки).

Крім того, винесення в окреме поле (5.2 Професійні права), інформації щодо присвоєння професійної кваліфікації розширяє права і відповідальність ВНЗ. Адже, з одного боку, обмежуватись найменуванням первинної посади яка визначена в галузевому стандарті вищої освіти означає звужувати можливості працевлаштування випускника і нехтувати визначеною ВНЗ варіативною складовою підготовки, що неприпустимо, зокрема, у випадку коли одному напряму відповідає декілька спеціальностей на рівні магістра. З іншого боку, абсолютна свобода вищих навчальних закладів у визначенні пере-

ліку професійних компетенцій, і, відповідно первинних посад, за умови відсутності реальної відповідальності (всі випускники ВНЗ отримують дипломи державного зразка), може призвести до невиправданого зростання кількості первинних посад які, начебто, може займати випускник. Від так, можливо, слід визначити що перелік первинних посад визначається знаннями і вміннями отриманими в результаті опанування нормативної та варіативної складових підготовки, в обов'язковому порядку закріплених під час проходження виробничих практик і підтверджених рішенням державної атестаційної комісії. В даному переліку необхідних умов присвоєння відповідної професійної кваліфікації ключовою є вимога щодо проходження практики за фахом на робочому місці, інформацію щодо якої слід наводити в підрозділі 6.1.

Крім того слід зробити застереження що: а) якщо присвоювана кваліфікація належить до числа "регульованих" професій це зазначається окремо; б) найменування первинних посад повинно відповідати державному класифікатору професій; в) при зазначенні професійної кваліфікації слід зробити посилання на нормативний акт який регламентує право її присвоєння.

Набагато детальнішим в новій формі додатку до диплому є опис програми підготовки. Чітко фіксується загальний термін навчання за даною освітньою програмою (в роках) та обсяг праці студента (в кредитах ECTS) окремо за денною та заочною формами навчання, а також умови вступу, наприклад:

3.2 Офіційний термін опанування освітньої програми: 4 роки для денної форми навчання (240 кредитів ECTS). 5 років – для заочної форми навчання (240 кредитів).

3.3 Умови вступу: Наявність атестату про повну загальну середню освіту або диплому молодшого спеціаліста. За конкурсом сертифікатів незалежного зовнішнього оцінювання з <назва дисципліни>, <назва дисципліни>, та <назва дисципліни>;

4.1 Форма навчання: денна (заочна, інше);

Надзвичайно важливим є підрозділ 4.2 "Вимоги навчальної програми", яка, з одного боку, повинна відповідати усталеній національній структурі стандартів вищої освіти (ОПП і ОКХ) та навчальним планам, а з іншого – враховувати рекомендації європейських агенцій. Особливе значення цього підрозділу полягає в тому що його зміст є дуже важливим при вирішенні питань верифікації, від так він повинен бути чітким, зрозумілим, надавати всю необхідну користувачу інформацію і, водночас, бути невеликим за обсягом. ENIC-NARIC і ENQA визнають що у ВНЗ Європи існують різні тлумачення щодо того, яка інформація має бути включена в даний пункт, понад те різночитання існують навіть між галузями знань. Згідно їх узагальнень оптимальним є опис:

1) основних компонентів програми підготовки (теоретичне навчання – види занять та форми проміжної атестації, практики, курсові та дипломні роботи, підсумкова атестація) з вказівкою їх обсягів (в кредитах ECTS, обсяги в тижнях вказуються лише для практик), обов'язковості їх успішного виконання для присудження кваліфікації та розподілу на загальні і специфічні (спрямовані на отримання додаткової кваліфікації);

2) мети освітньої програми (результатів навчання – набутих знань, навичок, вмінь, розвинутих здатностей), яка повинна кореспондуватися з дескрипторами національної рамки кваліфікацій і характеризувати набуті компетенції, у тому числі – за варіативною складовою програми підготовки (спеціалізація).

Подібну додаткову структуризацію розділу запропонував департамент вищої освіти зайнятості та трудових відносин Австралії у зв'язку з адаптацією системи вищої освіти до вимог Болонського процесу.

Набагато детальнішою в новому додатку до диплому є характеристика навчальних здобутків студента, якій присвячений окремий підрозділ (4.3 Зміст програми підготовки, результати навчання і присвоєні кредити, особистий рейтинг). Згідно рекомендацій ENIC-NARIC і ENQA підрозділ має містити детальну інформацію про окремі дисципліни навчальної програми з описом тем, робочого навантаження і оцінками (відомість успішності). За необхідності слід вказати які курси є обов'язковими а які додатковими або факультативними. Тут же вказуються і описуються академічні/курсові проекти, завдання, стажування. Крім того, важливою є інформація про методи викладання, форму контролю (оцінювання), колективне виконання роботи. Частина ВНЗ Європи цю інформацію в додатках до диплому не наводить, включаючи посилання на академічну довідку (Transcript of records), яка видається студенту як окремий документ. В інших випадках результати навчання подаються у вигляді таблиці, яка за останніми рекомендаціями Єврокомісії має включати: код дисципліни в інформаційному пакеті ВНЗ, назву навчальної дисципліни, етап вивчення (номер семестру, або навчальний рік, або дату складання), результат/кількість балів (за 100-бальною шкалою, відповідність між кількістю набраних балів та національною шкалою оцінювання розшифровується в наступному підрозділі – 4.4), кількість кредитів ECTS, рейтинг за шкалою ECTS.

Враховуючи викладене, відсутність в Україні традицій щодо видачі окремих академічних довідок на додачу до додатку до диплому, а також необхідність зберегти відображення успішності в національній шкалі пропонуємо подавати результати навчання у вигляді таблиці (див. табл.).

Таблиця. **Зміст програми підготовки, результати навчання і присвоєні кредити, особистий рейтинг**

Course Unit Code / **Код дисципліни**	***Course title /*** **Назва дисципліни**	**Year /** ***Рік***	**ECTS credits /** ***Кредити ECTS***	**Marks /** ***Бали***	***National grade /*** **Оцінка за національною шкалою**	***ECTS rank /*** **Рейтинг ECTS**
FCBI01	(назва навчальної дисципліни)	2006	7	76	Good / Добре	D
	....					
FCBI23	(назва навчальної дисципліни)	2007	1,5	90	Passed / Зараховано	B
	.....					
FCBI37	(назва навчальної дисципліни)	2008	4	87	Good / Добре	A
	.....					
FCBI74	(назва навчальної дисципліни)	2009	3	90	Excellent / Відмінно	B
	.....					
Practical training / Практики:						
	(назва практики)	2007	3	86	Good / Добре	C
	.....	2008	3	80	Good / Добре	D

Закінчення табл.

***Course Unit Code* / Код дисципліни**	***Course title* / Назва дисципліни**	**Year / *Рік***	**ECTS credits / *Кредити ECTS***	**Marks / *Бали***	***National grade* / Оцінка за національною шкалою**	***ECTS rank* / Рейтинг ECTS**
Academic year papers / Курсові роботи						
	(назва дисципліни з якої виконувалась курсова робота/спрямування курсової роботи або назва курсової роботи)	12.04.2009	1	91	Excellent / Відмінно	B
Підсумкова державна атестація						
	Кваліфікаційна робота бакалавра "....."	16.05.2010	5	92	Excellent / Відмінно	A
	Комплексний державний іспит з.....	23.06.2010	2,5	93	Excellent / Відмінно	B
	Всього кредитів ECTS		240			
	Підсумкова оцінка			85	Good / Добре	B

Примітка. Максимальна кількість балів 100. Зараховуються оцінки починаючи з 60 балів. Рейтинг ECTS відображає відносну успішність студента у складі потоку/курсу: A – 10 % найбільш успішних студентів; B – наступні 25 %; C – наступні 30 %; D – наступні 25 %; E – наступні 10 %.

Визначення підсумкової оцінки є необов'язковим але рекомендованим. При визначенні балів підсумкової оцінки слід враховувати кількість кредитів ECTS, які присвоюються за успішне виконання кожної оцінюваної складової програми підготовки:

$$ПО = \frac{1}{\sum_{i=1}^{n} ECTS} \times \sum_{i=1}^{n} Б_i \times ECTS_i ,$$

де ПО – підсумкова оцінка в балах, $ECTS_i$ і $Б_i$ – кількість кредитів та оцінка з конкретної дисципліни, $\sum_{i=1}^{n} ECTS$ - сумарна кількість кредитів згідно програми підготовки. Підсумкова оцінка за національною шкалою та підсумковий рейтинг визначаються за підсумковою оцінкою в балах у відповідності до прийнятої шкали та підсумкового рейтингу студента.

Новацією по відношенню до існуючої в Україні практики є підрозділ "Процедури і критерії оцінювання" повинен включати в стислому вигляді інформацію щодо національної шкали оцінювання, та прийнятих в навчальному закладі співвідношень між 100-бальною та національною шкалою. У зв'язку з існуванням в Україні двох національних систем оцінювання – 4-х бальної (іспити, диференційовані заліки) та 2-х бальної (заліки) в даному підрозділі мають бути вказані і відмінності щодо процедур оцінювання за відповідними підсумковими формами контролю. Наведення такої інформації, а також визначення ECTS-рейтингів дозволить більш об'єктивно порівнювати навчальні здобутки випускників різних ВНЗ.

Ще одним незвичним для українських ВНЗ, але дуже важливим з огляду на питання визнання кваліфікацій розділом нової форми додатку до диплому є підрозділ 6.1 "Додаткова інформація" згідно рекомендацій ENIC-NARIC і ENQA є одним з важливих джерел інформації про даного випускника для роботодавців, і повинен (в стислому викладі) включати:

- ✓ інформацію про окремі, додаткові індивідуально опановані курси;
- ✓ інформацію щодо навчання в іншому навчальному закладі, в тому числі за кордоном (навчальні досягнення і виконані дослідження);
- ✓ інформацію щодо проходження практики за фахом на посаді та попередній досвід роботи;
- ✓ інформацію про інші (не включені до попередніх розділів) навчальні та наукові досягнення випускника;
- ✓ інформацію щодо громадської діяльності в університеті тощо.

У цьому пункті також доречно надати інформацію про державну атестаційну комісію яка приймала рішення щодо присудження кваліфікації.

Враховуючи викладене заповнення даного пункту слід розпочати з інформації щодо обраної студентом спеціалізації. Інформацію щодо проходження виробничих практик та попереднього досвіду роботи за фахом доцільно подавати у вигляді таблиці, в якій вказати: назву практики (вид роботи, займана посада), рік, тривалість (тижнів), назву організації, місто, країну, робочу мову. Інформацію щодо присвоєння кваліфікації можна структурувати наступним чином:

За результатами складання комплексного державного іспиту (ів) "<назва>" та захисту кваліфікаційної роботи "<назва>", рішенням (від <дд.мм.рік>) державної екзаменаційної комісії під головуванням <(вчене звання, науковий ступінь) посада, назва організації, ПІБ> присвоєна академічна кваліфікація <назва> та підтверджена професійна кваліфікація в галузі <назва виду економічної діяльності> яка дає право на зайняття первинних посад: <код, назва> (згідно <назва галузевого стандарту вищої освіти >, <назва редакції Державного класифікатора професій>).

На відміну від практик, навчання у інших навчальних закладах не є на сьогодні дуже поширеним серед випускників ВНЗ України, тому відповідну таблицю (вид навчальної діяльності, навчальний рік, семестр, тривалість, назва ВНЗ, місто, країна, робоча мова) до Додатку до диплома слід вводити у разі необхідності.

Решта інформації щодо випускника, на нашу думку, може вводитись у додатку до диплому у текстовому вигляді, за наявності відповідних досягнень. Наприклад: Отримав диплом 2-го ступеня на міжнародні олімпіаді з інформатики (Москва, 2007 рік), або Прослухав курс "Релігії сходу" обсягом 36 годин аудиторних занять (лекції), або Має наукові публікації: <перелік згідно правил оформлення списків наукових публікацій> тощо.

Інформація щодо вищого навчального закладу, у тому числі про внутрішні і зовнішні механізми забезпечення якості (підрозділ 6.2 "Загальна інформація") має бути розміщена на сайті ВНЗ.

Висновки. При запровадженні в Україні нової форми додатку до диплому слід передбачити видання випускникам єдиного, двомовного документу, уніфікований дизайн якого і зміст розділу 8 "Інформація щодо національної системи вищої освіти", мають бути розроблені Міністерством освіти і науки України. Відповідальність за змістовне наповнення і видання додатків до дипломів має бути покладена на вищі навчальні заклади, що

стимулюватиме останні як до розвитку внутрішніх систем контролю якості освіти, так і до співпраці в галузі забезпечення зовнішнього контролю якості з відповідними українськими та міжнародними організаціями.

1. Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) : Пер. з англ. / За ред. *І. І. Бабина, В. А. Ликової*. – Одеса: Видавництво Центру Міжнародної освіти, 2009. – 112 с. 2. Guide to The Diploma Supplement – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf 3. Guidelines for completion of the Diploma Supplement. Europass. 2009 – Режим доступу: http://www.europass.ie/europass/documents/DiplomaSupplementNationalGuidelines-August2009.pdf 4. Study on the Diploma Supplement as seen by its users / Guy Aelterman, Bruno Curvale, Armagan Erdogan, Emmi Helle, Susanna Kärki, Charlotte Miles, Françoise Profit / A project organised in joint co-operation between ENIC-NARIC. ENIC-NARIC & ENQA. 2008. 58 p.

Надійшла до редколегії 30.10.2009

І.Ю. Грішин, канд. техн. наук, ст. тех. співроб.,
А.А. Боднар,
Б.С. Ахметов

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ПІДСТАВА ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У роботі розглянуті основні підходи до створення науково-методичних основ формування інформаційного освітнього середовища ВНЗ, що направлені на підвищення ефективності управління навчальним закладом в цілому і освітнім процесом, розвиток активних форм навчання, впровадження нових інтегрованих інформаційних технологій для вдосконалення базових компонент освітнього середовища. Розроблений метод автоматизованого складання розкладу занять, який відрізняється підвищеною швидкістю роботи і обліком додаткових чинників.

Ключові слова: інформаційна система, управління, вищий учбовий заклад, розклад, алгоритм, ефективність, інформаційні технології.

В работе рассмотрены основные подходы к созданию научно-методических основ формирования информационной образовательной среды ВУЗ, которые направлены на повышение эффективности управления учебным заведением в целом и образовательным процессом, развитие активных форм обучения, внедрение новых интегрированных информационных технологий для усовершенствования базовых компонентов образовательной среды. Разработан метод автоматизированного составления расписания занятий, который отличается повышенной скоростью работы и учетом дополнительных факторов.

Ключевые слова: информационная система, управление, высшее учебное заведение, расписание, алгоритм, эффективность, информационные технологии.

The purpose of work is creation of scientifically-methodical bases of construction of the information educational environment of the high school, directed on increasing of efficiency of educational process, development of activity of students and independent forms of training, introducing of new information technologies, development of integration processes in the educational environment. Carried out the theoretical-methodological research of processes of information of all fields of activity of modern high school on the basis of the analysis of features and directions of inculcation of information technologies in high education system.

Key words: information system, management, control, высокая школа, time-table, algorithm, efficiency, information technologies.

Розробка ефективної інформаційної системи без знання про інтеграційні процесі України неможливо. У сучасному світі, який ввійшов у третє тисячоліття, розвиток Україні визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, національних меншин, лібералізація, свобода пересування, свобода отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства. З метою реалізації стратегічного курсу Україні на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження Україні у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі Указами Президента Україні затверджена Стратегія інтеграції Україні до Європейського Союзу. Основними напрямами культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Такі інтеграційні процеси в Україні мають великий вплив на створення структури діяльності вищого навчального закладу.

При спроби створення нової системи, що повністю би працювала з європейською системою й не враховувала стару систему, створило б систему, що є вузько спрямованою. У тих вищих навчальних закладах (ВНЗ), у яких впроваджена європейська система, стара продовжує функціонувати для різних додаткових освітніх процесів: курсів, кружків і т.п. Таким чином, у зв'язку з перехідним періодом така система не змогла б бути впроваджена. Навпроти вузьке зосередження тільки на старої, не дозволило б створювати такі нові види навчальних занять як модульний контроль або контролювати навчальну програму.

Для сучасної системи вищої освіти характерна наявність протиріччя між процесами інформатизації навчальної, позанавчальної і організаційно-управлінської діяльності, що посилюються, накопиченням високоефективних педагогічних інформаційних ресурсів і технологій, досвіду їх використання в освіті і відсутністю науково-методичних підходів, на підставі яких стала б можливою побудова єдиного інформаційного освітнього середовища вузу, відсутністю єдиної методології її розробки, експертизи і використання у всіх сферах діяльності вузу. Необхідність усунення вищезгаданого протиріччя, яке значно загострилося в умовах інтеграції в європейський освітній простір, за рахунок розробки основ побудови і практичного вживання інформаційного освітнього середовища ВНЗ, а за рахунок цього підвищення ефективності управління ВНЗ в цілому, зумовило актуальність справжнього дослідження.

Невіддільність сучасної системи освіти і процесів її реформування від впровадження комп'ютерних і телекомунікаційних технологій відмічена в багатьох наукових роботах. В зв'язку з цим досить послатися на праці [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10] і багато інших.

Інформаційні технології широко застосовуються в навчальній діяльності всіх вищих навчальних закладів. Педагоги розробляють і активно використовують електронні підручники, посібники, задачники, лабораторні роботи і інші програмно-педагогічні засоби. Подальший розвиток отримують нові форми освітньої діяльності, засновані на перевагах інформаційних і комунікаційних технологій, до яких належить дистанційна освіта.

Вища освіта має бути тісно пов'язана з новітніми досягненнями науково-технічного прогресу. У зв'язку з цим, однією з невід'ємних сфер діяльності вузу була і залишається науково-дослідна робота, яка породжує

© І.Ю. Гришин, А.А. Боднар, Б.С. Ахметов, 2010

цілий напрям для впровадження засобів інформаційних технологій в загальну інформаційну інфраструктуру вищої професійної освіти.

Разом з основною для будь-якого ВНЗ навчальною діяльністю можлива інформатизація і різних поза навчальних заходів, які грають величезну роль у вихованні молоді, виробленні у студентів прагнення працювати в колективі, розширенні "інформаційного багажу" майбутніх випускників.

Обширною сферою використання інформаційних технологій в сучасному ВНЗ є організаційно-управлінська діяльність. Це не випадково, оскільки процедура управління навчальним процесом (планування, організація і облік виконання навчальної роботи, аналіз якості і ефективності учбового процесу) відрізняється високою мірою трудомісткості, повторюваністю однотипних дій, взаємозв'язком багатьох інформаційних елементів, великим об'ємом інформації, високою мірою риски в допущенні помилок. Підвищення ефективності роботи управлінських структур ВНЗ при цьому зв'язане, перш за все, з можливістю інформаційного забезпечення і оптимізації новітніх технологій освіти.

В той же час аналіз процесів інформатизації ВНЗ висвічує істотні проблеми, що стоять на дорозі їх інформатизації. У більшості ВНЗ відсутні фахівці з розробки і експлуатації інформаційних систем. У наявності недостатній досвід і кваліфікація в області використання інформаційних технологій в адміністративного персоналу, задіяного у вищій школі: педагоги-управлінці не знають всіх можливостей адміністрування, які відкриваються при використанні нових технологій. Слід особливо підкреслити відсутність інтерфейсного, технологічного і інформаційного зв'язку між окремими засобами інформатизації освіти, задіяними в різних областях діяльності вузів.

Процес навчання у ВНЗ – явище складне і динамічне і тому відноситься до складних систем. Складні системи можна описати як системи, що складаються з великого числа частин, елементів або компонентів, які можуть з'єднуватися і взаємодіяти між собою досить складним чином, що веде до неповних і неточних даних при їх описі. Основними методами зняття такої невизначеності є створення інтегрованих інформаційних систем.

Маючи справу із складними системами, часто доводиться займатися пошуком адекватних змінних для опису властивостей цих систем. У всіх випадках "макроскопічний" опис дозволяє досягати стискування інформації, оскільки у випадку розглядаються не індивідуальні "мікроскопічні" дані, а глобальні властивості. Важливий крок в дослідженнях складних систем полягає у встановленні співвідношень між різними величинами, що характеризують властивості цих систем. На досить абстрактному рівні між поведінкою складних систем існують глибокі аналогії. Це дозволяє розглядати деякі загальні традиційні підходи для аналізу процесу навчання, розвинені в інших галузях науки.

Перший підхід відноситься до термодинаміки інформаційних процесів, де основне завдання полягає у встановленні зв'язків (граничних співвідношень) між інформаційними характеристиками (точність, кількість інформації) і термодинамічними (енергія, ентропія).

Другий підхід заснований на використанні статистичних методів. Істотною обставиною є те, що в ході еволюції, яку зазнає з часом складна система (у тому числі і освітня), міняється і характер статистичного опису.

Третій підхід до дослідження складних систем – синергетичний. Передбачається, що на дану систему накладені зовнішні зв'язки, такі, як сповна певна кількість інформації, що підводиться до системи. При зміні цього параметра, що управляє, може виникнути нестійкість, і система переходить в новий стан.

Відзначимо, що жоден з приведених вище підходів не може бути реалізований в даний час повною мірою стосовно освітніх систем зважаючи на складність їх опису. Адекватний опис процесів освітнього середовища в сучасних умовах можна реалізувати з використанням багатовимірних сховищ даних і формування опису і управління корпоративними знаннями.

Створення основ формування інформаційного освітнього середовища ВНЗ, направлених на підвищення ефективності освітнього процесу, розвиток активних форм навчання, впровадження нових інтегрованих інформаційних технологій для вдосконалення базових компонент освітнього середовища, підвищення ефективності управління вищим навчальним закладом.

Формування і функціонування системи відбувається на основі дотримання критерію доцільності і відповідних йому цілей. Вони додають всій системі і її складовим задану впорядкованість, яка характеризується наявністю в системі організації і структури.

У 90-і роки минулого століття у вітчизняній і зарубіжній літературі затверджується розуміння нових можливостей інформатизації освіти. Інформаційні технології дійсно можуть стати основою проектування і моделювання нового середовища, що розвивається, і повчального простору, які можна назвати як "інформаційний освітній простір" і "інформаційне освітнє середовище" (рис. 1).

Рис. 1. Структура інформаційного освітнього простору ВНЗ

Представляється досить обґрунтованим наступне визначення інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу – це численність активних організаційно-структурних, апаратно-технічних елементів, програмних, інформаційних ресурсів ВНЗ і інтегрованих інформаційних комп'ютерних мереж, які об'єднані для досягнення мети підвищення ефективності функціонування компонент освітньої системи: навчального процесу, наукової діяльності, поза навчальної роботи, контролю і моніторингу знань, процесів організаційно-управлінської діяльності.

Інформаційне освітнє середовище ВНЗ – це організаційна система, що складається з великого числа взаємозв'язаних елементів. Найважливішими, з точки зору управління, є зв'язки розподілу повноважень і інформаційні зв'язки. Такі зв'язки утворюють структуру системи, що є ієрархією або іншою впорядкованою багаторівневою структурою. Опис і аналіз таких багаторівневих структур є найважливішим завданням системного аналізу.

Функціонування багаторівневої організаційної системи відбувається шляхом виявлення проблемних ситуацій, визначення цілей ліквідації проблем; для реалізації цілей будується відповідна структура системи управління; далі визначаються ресурсні обмеження і проекти функціонування об'єкту управління, проводиться синтез стратегії функціонування, процедури планування і системи стимулювання діяльності елементів організації.

Для забезпечення активного цілеспрямованого функціонування організації в ній має бути забезпечена організаційна згода. Вимірником організаційної згоди, є рівень відповідності цілей, що реалізовуються елементами, глобальної мети всієї системи.

Цілі функціонування ВНЗ дозволяють визначити критерії для оцінки діяльності організаційної системи вищої освіти і її структурних підрозділів, які є кількісними або якісними вимірниками рівня реалізації цілей. Критерії якості функціонування підрозділів відповідно до дерева цілей підрозділяються на п'ять груп, що відображають напрями діяльності вищого навчального закладу.

Особливості інформаційного середовища ВНЗ. Інформаційне освітнє середовище, як соціально-економічна система, що створюється для дозволу складних багатофакторних проблем у сфері освіти, має наступні основні особливості.

Складність. Відповідно до закону необхідної різноманітності, система, здатна впоратися з вирішенням проблеми, що володіє певною різноманітністю, повинна мати ще більшу різноманітність, чим різноманітність вирішуваної проблеми.

Переважання якісної, неповної і нечіткої інформації. На ранніх етапах проектування складних систем така інформація переважає, оскільки формалізації неминуче повинна передувати стадія структуризації і класифікації. Операція семантичною інформацією викликає ряд труднощів, пов'язаних з необхідністю використання неформальних методів, алгоритмізації, що погано піддаються, і автоматизації.

Унікальність. Складність і композиційність проблемовирішуючої системи визначають її унікальність. Для подібних систем дуже складно розробляти загальні закономірності і типові структури. Як правило, можлива типізація лише окремих компонент.

Перераховані особливості визначають складність процесу проектування соціально-економічних систем для дозволу складних багатофакторних проблемних ситуацій. Для задоволення перерахованих вимог з врахуванням особливостей складних проблемовирішуючих систем пропонуються наступні принципи створення технології структурного проектування.

Принцип декларативності вистави. Для опису процесу проектування пропонується замість алгоритму використовувати послідовність вказівок про те, в якому вигляді мають бути представлені результати кожного етапу і які процедури можуть бути при цьому використані. Тобто регламент наказує вигляд декларативної моделі, що формується на кожній стадії, і сукупність методів, використовуваних для її побудови. Такий підхід гнучкіший і адаптивний.

Принцип багаторівневої ієрархічності. Узагальнений варіант реалізації всієї системи в цілому, вибраний на верхньому рівні ієрархії, виступає обмеженням для нижчестоячих рівнів. Далі кожна з підсистем проектується незалежно на різних рівнях детальності. Таким чином, система проектується методом послідовного наближення, через поступову деталізацію і уточнення рішень, прийнятих на попередньому етапі. Такий підхід дозволяє істотно скоротити розмірність завдання вибору оптимальної комбінації варіантів окремих компонент складної системи, зводячи її до безлічі окремих завдань вибору локальних варіантів і завдань координації локальних варіантів на користь досягнення глобальної мети.

Принцип багатоетапної реалізації процедур. Загальний регламент проектування середовища повинен відповідати системній послідовності ухвалення рішень, що включає етапи аналізу, виявлення мети, вироблення рішень, реалізації і оцінки. Проте схема вживання етапів повинна ітеративною і допускати можливість повернення на попередні етапи і коректування раніше прийнятих рішень. Це обумовлено складністю і багатоаспектністю робіт, що виконуються в процесі системного проектування.

Принцип формування бази прототипів полягає як в розробці регламенту і стандартизованого набору процедур, використовуваних на різних етапах, так і в розробці типових проектних рішень у вигляді бібліотеки готових модельних єств. Такі типові моделі повинні описувати загальні властивості, структури для окремих класів реальних систем.

Принцип інтеграції вирішення завдань дає можливість використовувати всілякі процедури системного аналізу і прийняття рішень, можливість скористатися не лише універсальними методами із заздалегідь сформованого набору, а використовувати допоміжні засоби і знання з будь-яких наук, що існують.

На основі розглянутих принципів створення запропонована схема структурного проектування соціально-економічних проблемовирішуючих систем, яка дозволяє за допомогою інструментального засобу будувати декларативну модель системи, що проектується (рис. 2).

Розробник, що проектує деяку складну систему, формує модель системи М за допомогою підсистеми моделювання ПМ, використовуючи при цьому бібліотеку типових моделей БТМ, бібліотеку процедур БП і інформацію І, отриману в результаті обстеження і аналізу системи СИ. Формування бібліотеки типових моделей здійснюється системним аналітиком – експертом в області системного аналізу. Бібліотека складається з різних модулів, призначених для того або іншого класу систем. Відбувається вибір відповідної методики з бібліотеки процедур і її налаштування, а також перебудова, "розвиток" моделі за допомогою її зміни за допомогою автоматизованих і неавтоматизованих процедур моделювання і ухвалення рішень, що дозволяє обґрунтувати остаточний проект і методику його впровадження W.

Результати структурного моделювання інформаційного освітнього середовища ВНЗ. В рамках роботи була проведена інтеграційна і систематизуюча діяльність, в основі якої лежить збір і систематизація всіх чинників, що мають відношення до процесів інформатизації всіх

сфер діяльності сучасного ВНЗ, в результаті якого була побудована багатокомпонентна модель інформаційного освітнього середовища. В цілому в розробленій моделі зібрано і запропоновано до подальшого використання в побудові інформаційних освітніх середовищ і педагогічному процесі більше 220-ти класифікованих і відмінних один від одного чинників, що характеризують специфіку і напрями інформатизації вищої освіти.

Рис. 2. Схема структурного проектування

Рис. 3 дає уявлення про загальну структуру багатокомпонентної моделі інформаційного освітнього середовища ВНЗ.

Рис. 3. Загальна структура багатокомпонентної моделі ІОС ВНЗ

Важливою компонентою, яка робить вплив на ефективність управління ВНЗ, є організаційно-управлінська компонента (рис. 4). Найважливішим модулем даної компоненті є модуль автоматизованого складання розкладу занять і заходів.

Модуль автоматизованого складання розкладу занять. Задача складання розкладу учбових занять в термінах лінійного програмування формулюється таким чином: "Для заданого набору навчальних аудиторій (від комп'ютерної аудиторії до стадіону) і заданого набору часових інтервалів (уроків або навчальних пар) побудувати такий розподіл навчальних занять для всіх об'єктів (груп викладачів і груп студентів), для якого вибраний критерій оптимальності є найкращим" [11].

Рис. 4. Структура організаційно-управлінської компоненты ІОС ВНЗ

Система складання розкладу у вищому навчальному закладі обов'язково повинна враховувати: побажання викладачів; закріплення аудиторій; вказівки бажаних аудиторій; перехід між корпусами; об'єднання груп в потоки; розбиття на підгрупи; можливість здійснення заміни викладачів або зміни часу проведення заняття у разі потреби.

На сьогоднішній день не існує хорошого рішення в рамках лінійного програмування [12]. Представимо задачу по-іншому, розбивши на численність підзадач, які

будуть піддані оптимізації, тобто здійснимо декомпозицію вихідного завдання.

Для розкладу можна виділити чотири типа обмежень.

Перший тип обмежень – це обмеження що задаються користувачем про недопустимість розставляння яких-небудь параметрів, що входять до складу заняття, або самого заняття в певні дні і час. Ці умови записуються у вигляді 64-бітового масиву даних, де розмір масиву дорівнює кількості занять, а номер біта відповідає номеру пари в тижні, значення біта 1 – не можна ставити, 0 – можна.

Другий тип обмежень виникає в результаті існуючих залежностей між заняттями по викладачах і студентах, по-іншому їх також можна назвати накладками. Це обмеження можна розрахувати заздалегідь і сформувати двовимірний масив залежностей занять.

Третій і четвертий типи обмежень пов'язані з унікальними вимогами кожного вищого навчального закладу. Третій тип є обов'язковим для виконання. Четвертий тип бажаний для виконання. Четвертий тип може бути названий попередженням. Вибирається той варіант розкладу, при якому кількість попереджень мінімальна. До індивідуальних вимог можна віднести вікна в розкладі, особливе розташування деяких занять і деякі інші.

Складання розкладу може бути розділене на етапи: вибір занять; їх аналіз; рекомендації по зміні складу занять; формування обмежень першого типа; формування таблиць обмежень другого типа; розділення на потоки; робота в окремих потоках (перевірка на обмеження другого типа, перевірка на аудиторії, перевірка виконання обмежень третього типа, перевірка виконання обмежень четвертого типа, наступні поєднання занять); об'єднання результатів роботи; розставляння аудиторій; звіт про роботу.

Визначимо базові принципи формування розкладу в автоматичному режимі.

Сучасний комп'ютер має в своєму арсеналі 64-бітові регістри пам'яті, це означає, що процесор здатний здійснювати арифметико-логічні операції над 64-бітовими типами даних за один такт.

Отже, якщо представити шкалу розставлених екземплярів заняття у вигляді 64-бітового числа, де номер біта – це номер пари на тижні (починаючи з 0 до 63), а значення біта 1- заняття є, 0 – ні. Тобто номер 0 відповідає першій парі понеділка. Якщо у ВНЗ дев'ять пар в день і навчання відбувається шість днів в тиждень, то номер 8 – перша пара у вівторок, а номер 53 – дев'ята пара в суботу. Після номеру 53 інші розряди зарезервовані і не використовуються. Таке представлення даних дозволяє проводити операції порівняння за всією шкалою.

Запропонований метод дозволяє прискорити процес аналізу і представляє дані в компактному вигляді:

Z1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Z2	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Z3	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Z4	0	0	0	1	0	0	1	0	0

де Z[i] – певний тип занять по відповідній учбовій дисципліні, наприклад, Z1 – "Вища математика" лекція, Z2 – "Фізичне виховання" практика і так далі

Таким чином, весь розклад можна представити двовимірним масивом, а на практиці одновимірним масивом 64-бітового типа даних, де розмір масиву дорівнює кількості занять, які необхідно розставити.

Розглянемо детальніше кожен етап складання розкладу.

1. Вибірка занять. Вибірка занять в автоматичному режимі проводиться з аналізу того, скільки розставлено вже і ще потрібно до закінчення дії заняття, якщо це заняття входить в проміжок, що розставляється. Наприклад, якщо поточним є перший тиждень з чотирьох доступних для цього заняття, а необхідно розставити вісім годин, то на цього тижня буде рекомендовано розставити дві години. Якщо це четвертий тиждень і не було розставлено ні години, то буде рекомендовано розставити всі вісім годин. Користувач може змінити даний список за бажанням.

2. Аналіз вибраних занять. Попередній аналіз служить для визначення можливості здобуття хоч би одного варіанту заняття без накладок. Якщо основні операції перевірки виконання обмежень другого порядку проводяться, використовуючи логічне множення і складання, то можна обчислити заздалегідь існування хоч би однієї комбінації занять при даному їх вибраній кількості.

3. Рекомендації по зміні складу занять проводиться на основі аналізу. Рекомендує користувачеві зменшити кількість екземплярів для занять, які мають запас читання, на різницю, отриману в пункті 2.

4. Розрахунок обмежень першого порядку. Це остаточний розрахунок обмежень першого порядку для затвердженого списку занять.

5. Створення таблиць обмежень другого порядку. Дозволяє створити для кожного заняття загальну таблицю зв'язків по накладках. Остаточний варіант для затвердженого списку занять.

6. Розділення на потоки. Процес оптимізації під багатоядерну архітектуру. Проводить визначення потенціалу процесора і проводить розділення обчислень між кожним ядром процесора.

7. Робота потоків:

a. Перевірка на обмеження другого порядку проводиться, застосовуючи логічне множення.

b. Завдання складання розкладу має в собі також інше експоненціальне завдання – розставляння аудиторій. Але для складання розкладу розставляння аудиторій не є важливою складовою частиною. На даному етапі поважно знати чи існує такий варіант, при якому всі заняття будуть розставлені в аудиторії однозначно. Застосовуючи такий же метод аналізу, як і для виявлення можливих накладок на другому етапі, але ще спрощеніший, можна однозначно відповісти на це питання.

8. Об'єднання результатів роботи. Проводить об'єднання результатів роботи потоків і вибір кращого.

9. Розставляння аудиторій проводиться для результуючого варіанту один раз.

Результати. Розроблений алгоритм вирішення задачі складання розкладу, який враховує можливість декомпозиції початкового завдання і орієнтований на обробку безпосередньо на регістрах персонального комп'ютера. Вказаний підхід дозволив звести NP-повну задачу до тієї, що має поліноміальну обчислювальну трудомісткість. На рис. 5 показаний час вирішення задачі (секунди) методом повного перебору та за допомогою запропонованого алгоритму.

Представлене програмне забезпечення упроваджене в ЕНВК "Школа майбутнього" (м. Ялта) і проходит тестове випробування в умовах модульної системи навчання.

В ході проведеного дослідження процесів інформатизації всіх сфер діяльності сучасного ВНЗ на основі

аналізу особливостей і напрямів впровадження інформаційних технологій в систему вищої освіти були отримані наступні основні результати:

✓ запропоновані принципи створення технології структурного проектування інтегрованого інформаційного освітнього середовища ВНЗ: декларативності відкритої вистави; багаторівневій ієрархічності; багатоетапній реалізації процедур; формування і використання бази прототипів проектних рішень; інтеграції вирішення завдань, на основі яких був запропонована схема проектування інформаційного освітнього середовища ВНЗ;

✓ розроблена процедура моделювання компонент інтегрованого інформаційного освітнього середовища і визначення критеріїв їх функціонування;

✓ розроблений метод і математичні моделі формування ієрархії компонент інформаційного освітнього середовища на численності взаємозв'язаних елементів системи;

✓ розроблені методи багатокритерійної оцінки діяльності інформаційного освітнього середовища на основі адитивних функцій;

✓ побудована узагальнена модель, що відображає структуру і систему технологічних і методичних вимог і рекомендацій для формування і реального створення базових компонент, створюючих інтегроване інформаційне освітнє середовище;

✓ запропонований інструментарій для побудови інформаційного освітнього середовища на основі сховища даних, яке є інтегрованим накопичувачем інформації; сховище забезпечує розділення наборів даних, використовуваних для оперативної обробки, і наборів даних, використовуваних для вирішення завдань підтримки ухвалення рішень, забезпечення всеосяжної інформаційної підтримки максимальному кругу користувачів;

✓ пропонується використовувати технологію багатовимірного оперативного аналізу даних OLAP для підвищення ефективності функціонування інформаційного освітнього середовища ВНЗ; це дозволяє представляти результати аналізу у вигляді, зручному для сприйняття і сприяючому ухваленню актуального і правильного рішення;

✓ пропонується формування сховищ даних на основі онтологічних описів системи освіти, експертних систем і баз знань; у онтології визначення пов'язують імена єств наочної області з текстом на природній мові, що описує, що означають ці імена, і формальними аксіомами, що обмежують інтерпретацію і коректне використання термінів;

✓ реалізована технологія навчання і контролю знань з використанням спеціального електронного рейтинг-журналу, в якій реалізований чіткий зв'язок між спеціальністю, державним освітнім стандартом, учбовим планом, конкретною учбовою дисципліною і уніфікованою робочою програмою.

✓ розроблений алгоритм складання розкладу істотно перевершує існуючі алгоритми. Декомпозиція задачи дозволила виділити основні задачі і розробити алгоритм прискорення прийнятний для сучасних обчислювальних засобів. Основною гідністю даного алгоритму є можливість розпаралелювання алгоритму на численність процесорів, що є перевагою в порівнянні з класичними алгоритмами лінійного програмування.

Рис. 5. Ефективність запропонованого алгоритму

1. Автоматизована система керування "Вищий навчальний заклад". – К.: Науково-дослідний інститут Прикладних інформаційних Кібернетичного центру НАН України, 2007. – 198 с. 2. *Ахметов Б.С., Яворский В.В.* Моделирование информационной образовательной среды вуза. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2006. – 251 с. 3. *Сєркова Л.Е.*. Інформаційна технологія моніторингу організації учбового процесу вищого навчального закладу: дис... канд. техн. наук: 05.13.06 / Черкаський держ. технологічний ун-т. – Черкаси, 2006. 4. *Сєркова Л.Е.* Дослідження особливостей інформаційного моделювання управління вузом // Вісник ЧІТІ. – 2000. – № 3. – С. 85–90. 5. *Сєркова Л.Е.* Математична модель системи автоматизованого проектування ІАСУ "Вищий навчальний заклад" // Вісник ЧІТІ. – 2001. – № 3. – С. 116–119. 6. *Ямпольский В.З., Тузовский А.Ф., Чириков С.В.* Системы управления знаниями. – Томск: Изд. НТЛ, 2005. – 280 с. 7. *V.Z.Yampolsky.* The system approach to knowledge management systems designing and development, Proceedings KORUS'2003 Ulsan. – 2003. – P. 213–216. 8. *Shukaev D.N.* Optimization of resourse alloca-tion processes in parallel structure systems, Presentation of International scientific and technical conference FEIIC. – Almaty, 1999. – P. 185–192. 9. *Shukaev D.N.* Extension Method for Allocation of nologies and control. Resources in Parallel Structure Systems, Informative Tehnologies and control. KazITC-99. – Almaty, 1999. – P. 103–109. 10. *Жумагалиев Б.И., Шукаев Д.Н.* Использование информационных технологий в подготовке к дистанционному обучению, Менеджмент и новые технологии. Сб. материалов межд. конф. – Алматы, 2001. 11. *Лагоша Б.А., Петропавловская А.В.* Комплекс моделей и методов оптимизации расписания занятий в вузе // Экономика и мат. методы. – 1993. – Т. 29., Вып. 4. – С. 46–54. 12. *Галузин К.С., Столбов В.Ю.* Разработка модуля для автоматизации составления оптимального учебного расписания в рамках единой информационной системы образовательного учреждения // Известия Белорусской инженерной академии. – 2003. – №1(15)/2. – С. 90–92.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

А.В. Грубінко, канд. іст. наук, ст. викл.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИКО-ПРАВОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНЬОГО ПРАВНИКА

У статті в контексті сучасних підходів до забезпечення якості вищої освіти розкрито значення та завдання історико-правової освіти сучасного фахівця-правника, її місце в системі юридичної підготовки. Автором запропоновано систему професійних, соціальних, загальнонаукових компетенцій з опанування майбутніми правниками історико-правових знань.

Ключові слова: якість освіти, правова освіта, історико-правові компетенції.

В статье в контексте современных подходов к обеспечению качества высшего образования раскрыто значение и задачи историко-правового образования современного специалиста-юриста, его место в системе юридической подготовки. Автором предложена система профессиональных, социальных, общенаучных компетенций в овладении будущими юристами историко-правовых знаний.

Ключевые слова: качество образования, правовое образование, историко-правовые компетенции.

In the article in the context of the modern going near providing of quality of higher education a value and task of historical-law education of modern lawyer is exposed, its place in the system of law preparation. An author is offer the system of professional, social, scientific competencion from the capture of historical-law knowledges future lawyer.

Key words: quality of education, law education, historical-law competencion.

Одним з основних завдань сучасної освітньої політики є забезпечення якості освіти, адекватної темпам розвитку суспільства. Якісна освіта як складова суспільно-економічної діяльності лежить в основі розвитку будь-якої країни, а в період постіндустріального та інформаційного суспільства стала базовою умовою конкурентоспроможності держав, їх національної безпеки, впливу на глобальні економічні і соціально-політичні процеси. Якість вищої освіти покладена в основу побудови як загальноєвропейського освітнього простору, так і систем освіти в країнах-учасницях Болонського процесу.

Актуальність проблеми забезпечення якості освіти в Україні ще на початковому етапі реалізації на теренах вітчизняної освіти принципів Болонського процесу визначена як така, що є "… національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави" [1].

Мета освіти сьогодні – створення такої її системи (за структурою, організацією та змістом), що на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечить формування фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах в системі суспільної праці для забезпечення розвитку інформаційно-технологічного суспільства, бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці, реалізовувати соціальну політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб [2,3]. Наголос все більше робиться на універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці − конкурентоспроможності та мобільності на основі особистісної зорієнтованості навчального процесу.

На сучасному етапі розвитку суспільства величезною є роль правової освіти. Це найважливіша компонента особистісного та соціального спрямування освіти. Як і в освіті загалом, у викладанні дисциплін правничого циклу відбувається еволюція, суть якої полягає у зміні парадигми формування змісту освіти – перехід від знаннєво-орієнтованого підходу до діяльнісного особистісно-орієнтованого.

Фундаментальне значення у підготовці сучасного фахівця-правника має система знань історико-теоретичного спрямування, складові якої забезпечують наукове підгрунтя, методологічну базу та фаховий інструментарій для вивчення галузевих і міжгалузевих напрямів юриспруденції та підготовки фахівця-правника.

Мета історико-правової освіти – пізнання закономірностей еволюції держави і права країн світу, досвіду практичного застосування державно-правових інструментів та юридичних технологій, сформованих у минулому та історично обумовлених об'єктивними суспільними процесами, їх використання в сучасних державно-правових системах.

Завдання:

- ✓ сприяння ширшій загальній підготовці студентів з питань і проблем історії держави і права країн світу та правових систем, виробленні у них правового світогляду, необхідного для засвоєння і застосування права у практичній діяльності;
- ✓ створення передумов для якнайкращого засвоєння спеціальноправових знань загальнотеоретичного та галузевого циклів;
- ✓ формування наукового світогляду про державно-правові процеси, що відбуваються у світі і в Україні;
- ✓ ознайомлення з кращими надбаннями законодавчого мистецтва і правотворчістю держав і народів, видатних діячів у різні історичні епохи [4].

Дослідження процесів генезису, становлення, розквіту та занепаду держави і права в певних цивілізаціях сприяє формуванню загальної і професійної культури майбутнього правника. Воно насамперед дозволяє зрозуміти, що існування певних державно-правових інститутів історично обумовлене, залежить від рівня розвитку суспільства та правової культури населення конкретного регіону [5].

Виходячи із зазначеного, відзначимо місце історико-правової підготовки в структурі змісту правової освіти (рис.).

Зі змісту рисунку витікає, що навчальний процес не є засвоєнням окремих правових предметів і дисциплін, а є цілісною системою професійної підготовки на основі широкого використання інтегрованого підходу, синергетичних зв'язків тощо.

Поряд із змістом відзначимо технологію внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітнього процесу як такого, тобто питання: "Що є мірилом якості освіти?". В традиційному, домінуючому у вітчизняній системі освіти і сьогодні, вимірі її кінцевим результатом є знання, набір умінь та навичок. Проте досвід реформ у європейському освітньому просторі такий результат розглядає як недостатній, бо він не характеризує завершеності освіти.

Кінцевим результатом освіти є здатність якісно здійснювати систему функцій в процесі особистісно- та суспільно орієнтованої діяльності. Готовність і спроможність фахівця до такої діяльності визначається системою компетенцій випускника навчального закладу, що включає не тільки традиційно визначувані у стандартах освіти знання, уміння та навички, але і формування ціннісно-мотиваційних ставлень та проектування на їх основі особистісно- та суспільнозначимої діяльності [6,7]. Наголос в цьому випадку робиться на універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці через

© А.В. Грубінко, 2010

особистісну орієнтованість навчального процесу, мотиваційно-діяльнісну активність суб'єкта навчання, інформатизацію та використання сучасних освітніх технологій. Існує три підходи (моделі, рівні) освіти, на основі яких можна розбудовувати і аналізувати освітній процес [8].

1. Підхід з точки зору змісту. Головним є те: "Що викладається", зміст, закріплений у навчальному плані (навчальній програмі). Результат визначається набором можливостей (здатності) студента до засвоєння знань, які можуть бути реалізовані на аудиторних заняттях і в позаурочний час.

2. Підхід з точки зору процесу навчання. У цьому випадку головними питаннями є: "Що відбувається під час навчання? Як студенти навчаються? Що насправді вони засвоюють з того, що викладається?". Аналізу підлягають "реальні" явища і процеси, що відбуваються, коли студенти разом з викладачем здійснюють пізнавальну діяльність на аудиторних заняттях чи позаурочний час.

3. Підхід з точки зору результатів. Такий підхід спрямовує на формування набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень та ін.), якими оволоділи студенти.

Рис. Структура змісту правової освіти

Пріоритетність використання третього підходу зумовлена тим, що в інноваційному суспільстві на відміну від індустріально-технологічного чільне місце у визначенні суспільних процесів належить людині, яка є ґрунтовно підготовлена не тільки як фахівець у певній галузі, а й здатна на основі використання власного освітньо-наукового потенціалу шляхом рефлексії сформувати мотиваційно-ціннісну модель діяльності та спрямувати її на задоволення як власних потреб, так і на досягнення суспільно значимого результату. Тому в освіті відбувається переорієнтація оцінки результатів освітньої діяльності (навчання) з понять "підготовленість", "освіченість", "загальна культура", "вихованість", на поняття "компетенція" і "компетентність" випускника (фахівця). Відповідно, фіксується компетентнісний підхід в освіті [9,10,11]. Компетенції (компетентності) визначають як здатність виконувати якусь роботу якісно і ефективно; відповідність претендента вимогам, що висуваються при зайнятті посади; здатність виконувати виробничі функції в особливих умовах.

Радою Європи прийнято визначення ключових компетенцій, якими "повинні володіти молоді європейці", включно серед них спеціальні і професійні компетенції в межах навчальної дисципліни. Результатами вважаються набори компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення і навики особи, яка навчається. Останні визначаються для програми в цілому та кожного її блоку (модуля) [12].

Технології формування компетенцій ґрунтуються на тій тезі, що знання "даремні" без компетенцій, тому без наявності певної компетенції сприйняті знання можуть навіть не з'явитися [13]. Діяльнісний принцип організації правовової освіти якраз дозволяє через спостереження та аналіз, порівняльно-історичний та формально-юридичний прийоми, моделювання правових явищ і процесів у правотворенні та правозастосуванні виробляти необхідні компетенції у фахівця. На основі задекларованих позицій нами на основі компетентнісного підходу розроблено програму навчальної дисципліни "Історія держави і права зарубіжних країн". Наведемо схему формування компетенцій [14] (табл.).

Підсумовуючи, виокремимо параметри можливої конкретної моделі фахівця-правника:

✓ оволодіння обсягом знань, умінь і навичок, передбачених нормативними документами (Державні освітні стандарти, навчальні плани, програми);

✓ корекція стандартів і планів відповідно до рівня розвитку правничих методологій і методів дослідження;

✓ формування змісту і організації навчального процесу на основі компетентнісного підходу та з урахуванням суспільно- і особистісно-значимих інтересів (загальні курси і курси на вибір);

✓ оволодіння інноваційними технологіями навчання з обов'язковим залученням дослідницьких, імітаційних та діяльнісних елементів;

✓ забезпечення цілісності і глибини кваліфікаційної підготовки в умовах зростання інформаційного потоку;

✓ створення гнучкої системи підготовки, що відповідає потребам ринку праці;

✓ реалізація принципу навчання, що розвиває;

✓ досягнення розуміння тим, кого навчають, сутності і значимості своєї фахової пріоритетності;

✓ розвиток аксіологічних орієнтирів у майбутнього фахівця;

✓ забезпечення становлення раціоналістичного мислення, рефлексивності:

✓ соціально-особистісна орієнтація, набуття спроможності, уміння співвідносити власні потреби, інтереси із суспільним устроєм, конкурентоздатність;

✓ здійснення інноваційної політики як з боку викладача, так і з боку студента (відновлення і введення нових змістових і діяльнісних компонентів освіти, інформаційних засобів, їхня розробка, вироблення навичок моделювання суспільно-правових процесів).

Таблиця

Культурні, соціальні, політичні	Загальнонаукові	Предметні, трудові, підприємницькі
1. **Аналізувати** та оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової правової науки і практики, орієнтуватися у цінностях та переконаннях сучасного суспільства щодо юридичних питань і проблем. 2. **Співвідносити** розуміння історичного становлення і сучасного стану правових явищ і процесів щодо політичних, економічних і суспільних процесів у різних країнах світу. 3. **Застосовувати** засоби і технології аналізу, порівняння та використання правових знань. 4. **Володіти** загальною та спеціальною термінологією рідною та широковживаними іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати загальну та спеціальну інформацію історико-правового характеру. 5. **Знаходити,** описувати та порівнювати прояви правової поведінки людини і суспільства у різні історичні часи в різних соціокультурних системах. 6. **Оцінювати** діяльність історичних осіб, політичних, релігійних і громадських об'єднань, суспільних верств з точки зору забезпечення правової взаємодії. 7. **Визначати** та характеризувати різні системи правових цінностей в їх історичному розвитку та їх вплив на розвиток суспільства і життя людей. 8. **Опановувати** моделі правової культури (правової етики) та поведінки, стратегії конструктивної правотворчої та правозастосовчої діяльності в умовах соціально-економічних, політичних, етнокультурних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації в її історичному розвитку. 9. **Застосовувати навички** правової культури, популяризувати та прищеплювати їх у професійній та громадській діяльності. **10. Застосовувати методи** правового виховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей для розробки і реалізації стратегій та моделей поведінки й кар'єри.	1. **Визначати суттєві ознаки і тенденції** розвитку найважливіших державно-правових явищ і процесів, що лежать в основі правотворення та правозастосування. 2. **Порівнювати і співвідносити розуміння** соціально-економічних, політичних, етнокультурних та релігійних явищ і процесів щодо правотворення і правозастосування у різні історичні періоди. 3. **Порівнювати особливості розвитку** державно-правових явищ і процесів різної сутності та рівня складності і встановлювати відмінності (специфічність) між ними та комплексну взаємодію у формуванні цивілізаційних правових систем в історичному аспекті. **Визначати основні елементи та характеризувати і порівнювати моделі** державно-правових систем співвідносно з динамікою соціально-економічних, політичних, соціо- та етнокультурних процесів в їх історичному розвитку з метою удосконалення правотворення і правозастосування як невід'ємних передумов розвитку суспільства, забезпечення інтересів особи, соціальних груп і суспільних структур.	1. **Причинна (детермінаційна) –** передбачає **уміння виокремлювати чинники, значимі для виникнення, розвитку та регуляції стану** тих чи інших історико-правових явищ, процесів і державно-правових систем. 2. **Хронологічна (динамічна) –** передбачає **уміння встановлювати та розуміти хронологічні межі існування державно-правових станів**, виокремлювати їх ключові етапи і характеризувати стан, динаміку і наслідки. 3. **Просторова –** передбачає **уміння структурувати** державно-правовий простір за особливостями організації, властивостей і функцій та орієнтуватися в ньому. 4. **Логічна** – **уміння аналізувати, пояснювати** державні і правові факти, визначати основні тенденції, зв'язки та взаємовплив соціально-економічних, політичних, соціо- та етнокультурних, релігійних тощо явищ і процесів в історичній динаміці державно-правового простору, сучасній стадії його розвитку та прогнозувати (моделювати) його динаміку у майбутньому. 5. **Інформаційна –** передбачає уміння отримувати різними способами, включно шляхом **дослідження,** та працювати з джерелами загальнонаукової, історичної і правової інформації для того, щоб характеризувати та порівнювати динаміку державно-правових явищ і процесів на різних етапах їх генезису. 6. **Порівняльно-аналітична –** передбачає **уміння аналізувати конкретно-функціональні характеристики і стан** державно-правових явищ, процесів і систем та порінювати їх кількісні і якісні характеристики на різних етапах формування і розвитку та між собою. 7. **Систематизуюча** – передбачає **уміння розрізняти властивості елементів** державно-правових систем у їх взаємозв'язку, встановлювати ієрархічні взаємодії, структурно-функціональні співвідношення компонентів на всіх рівнях соціально-економічної, політичної і правової організації. 8. **Моделююча –** передбачає **уміння моделювати структуру** державно-правових систем на всіх етапах їх розвитку, визначати напрямки та швидкість розвитку процесів, що відбуваються в них, наслідки видозмінення (включно порушення) їх структурно-функціональної стійкості. 9. **Аксеологічна – формулювати версії й оцінки динаміки** державно-правових систем і еволюції державо- і правотворчого процесів загалом, характеризувати та порівнювати вплив соціально-економічних, політичних і соціокультурних чинників, властивих тому чи іншому періоду розвитку цивілізації та в певний історичний час, на перебіг правотворення і правозастосування в цілому**.** 10. **Практично-діяльнісна – застосовувати сучасні методи** (способи, засоби) ретроспективного аналізу державно-правових систем, стану їх розвитку, стійкості та відповідності потребам особи і суспільства загалом, прогнозувати стандартні та ймовірнісні наслідки їх змін на всіх етапах їх формування і функціонування, виробляти рекомендації з прогнозування та регулювання політико-правового розвитку у напрямку забезпечення ефективності правотворення та правозастосування в інтересах особи і суспільства в цілому. 11. **Мовленнєва (репрезентаційна)** – **формулювати усні та письмові повідомлення** щодо виникнення, тлумачення та розвитку термінологічного апарату історико-правових знань на конкретних етапах їх формування, представляти результати навчання та навчально-дослідницької діяльності науковою мовою, чітко, стисло, зрозуміло, доступно та результативно для успішного навчання професійної та громадської аудиторії. 12. **Формуюча** – **визначати вплив** історико-правових знань на становлення наукового світогляду та загальну правову культуру особистості і суспільства.

Професійні компетенції

1. Розуміти причини та механізми виникнення, формування і розвитку, умов забезпечення стійкості державно-правових систем в різних соціально-економічних, політичних, соціо- та етнокультурних середовищах.
2. Застосовувати адекватні методи дослідження та створювати моделі процесів правотворення і правозастосування у певних державно-правових системах в їх історичному розвитку.
3. Уміти створювати програму вивчення та реалізовувати її щодо функціональної структури та динаміки історико-правових процесів і прогнозування їх розвитку.
4. Розуміти суть правотворення і правозастосування в конкретних державно-правових умовах співвідносно до характеру історичного процесу.
5. Уміти застосовувати критерії оцінки відповідності державно-правових систем характеру соціально-економічного, політичного, соціо- та етнокультурного і релігійного стану суспільства на певному історичному етапі розвитку цивілізації.
6. Самостійно робити висновки щодо ефективності, можливості практичного використання (історичної перспективності) державно-правових систем в цілому або окремих елементів їх структурно-функціональної організації в сучасному державо- і правотворенні.
7. Розуміти системність та різноваріантність державно-правових структур, багатовекторність їх розвитку і суджень про них, приймати та аналізувати пропозиції щодо їх вдосконалення.
8. Мати професійні незалежні знання та судження про цивілізаційні, загальнодержавні, регіональні проблеми правотворення та правозастосування з урахуванням соціально-економічної, політичної, соціо- та етнокультурної і релігійної специфіки.
9. Застосовувати співвідносно до потреб державо- і правотворчої практики загальноцивілізаційний та національний історико-правовий досвід, критично аналізувати його та пропонувати соціальнозначимі зміни до нього.
10. Вміння здійснювати професійну, дослідницьку та просвітницьку діяльність в сфері історико-правових знань.

1. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні / Указ Президента України № 1013/2005 від 4 липня 2005 року. 2. Вища освіта України і Болонський процес / *Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.*; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во "Навчальна книга – Богдан", 2004. – 382 с. 3. *Кремень В.* Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство / В. Кремень // Освіта України. – 2004. – № 17. – С.12-14. 4. *Грубінко А.* Історія держави і права зарубіжних країн (навчально-методичні матеріали для студентів заочної форми навчання) / Грубінко А. – Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2007. – 44 с. 5. *Алексеев С.* Восхождение к праву. Поиски и решения / Алексеев С. – М.: НОРМА, 2001. – 752с. 6. Вища освіта України і Болонський процес / *Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.*; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во "Навчальна книга – Богдан", 2004. – 382 с. 7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред *О.В. Овчарук*. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с. 8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред *О.В. Овчарук*. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с. 9. Вища освіта України і Болонський процес / *Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.*; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во "Навчальна книга – Богдан", 2004. – 382 с. 10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред *О.В. Овчарук*. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с. 11. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальна програма / *Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.* – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вид-во "Дельта", 2007. – 24 с. 12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред *О.В. Овчарук*. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с. 13. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальна програма / *Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.* – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вид-во "Дельта", 2007. – 24 с. 14. *Грубінко А.* Історія держави і права зарубіжних країн (навчально-методичні матеріали для студентів заочної форми навчання) / Грубінко А. – Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2007. – 44 с.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

Б.А. Дадашев, канд. біол. наук, доц.,
Ю.Б. Слободяник, канд. екон. наук, доц.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Охарактеризовані проблеми сучасного етапу запровадження Болонського процесу в Україні. Проаналізовано вплив обраної системи оцінювання знань студентів на забезпечення якості вищої освіти. Запропоновані конкретні методичні рекомендації щодо розробки системи оцінювання знань студентів.

Ключові слова: модульно-рейтингова система, оцінювання, система ECTS, Болонський процес.

Охарактеризованы проблемы современного этапа внедрения Болонского процесса в Украине. Проанализировано влияние избранной системы оценивания знаний студентов на обеспечение качества высшего образования. Предложены конкретные методические рекомендации относительно разработки системы оценивания знаний студентов.

Ключевые слова: модульно-рейтинговая система, оценивание, система ECTS, Болонский процесс.

Describes the problems of modern phase of the Bologna process in Ukraine. Analysed the impact of selected system of evaluation of students to ensure the quality of higher education. Proposed concrete recommendations on the development of a system of evaluation of students.

Keywords: module-rating system, evaluation system ECTS, Bologna's Process.

Україна поступово інтегрує до європейського освітнього простору, який спирається на європейську інтелектуальну, наукову і культурну спадщину, характеризується постійною співпрацею між державою, вищими навчальними закладами, студентами, викладачами, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами. Розбудова Європейського простору вищої освіти передбачає стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейського регіону, спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці. Початок інтеграції було покладено підписанням Україною у травні 2005 року в Бергені (Норвегія) Болонської декларації, задля досягнення мети якої потрібно удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти, визначити критерії градації дипломів, ступенів та кваліфікацій, ввести єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS – European Community Course Credit Transfer System) і додаток до диплома, запровадити європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти, дотримуватись європейських стандартів якості, забезпечити мобільність студентів, викладачів і науковців, організувати студентське самоврядування в системі вищої освіти та науки.

За роки активного розвитку Болонського процесу в Україні зроблено вже немало. Так, у своєму виступі на розширеному засіданні Кабінету Міністрів України під час розгляду питання "Про сучасний стан вищої школи, актуальні проблеми розвитку галузі та шляхи їх вирішення" (вересень 2009 року) Міністр освіти і науки І.О.Вакарчук окреслив наступні здобутки:

1. Визнання зовнішнього незалежного оцінювання, яким держава гарантує виконання норм Конституції щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти.

2. Проведення реформування стандартів вищої освіти, зокрема в галузі природничо-математичної та гуманітарної освіти, підготовки вчителів та післядипломного навчання.

3. Суттєве розширення автономії університетів щодо самостійного затвердження навчальних планів, участі у формуванні державного замовлення.

4. Покращення академічної мобільності, зокрема запровадження з вересня 2009 року "вільної траєкторії" у вивченні студентами гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

5. Забезпечення високої кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи за рахунок значного підвищення якісних вимог до надання вчених звань професора і доцента, зокрема щодо обов'язкової підготовки та видання підручників та посібників.

6. Забезпечення через мережу УРАН з 2008 року прямого доступу українським вченим провідних університетів до світових наукових повнотекстових інформаційних ресурсів.

Проте, існує ще чимало проблем, пов'язаних з необхідністю прийняття нового закону "Про вищу освіту", потребою поставити науку в університетському житті на достойне місце, надати акредитації ролі реальної технології покращення якості вищої освіти, привести у відповідність до європейських стандартів українську практику академічної мобільності та участі студентів в управлінні вищою школою тощо [1].

Процес реалізації принципів Болонської декларації у вищій школі широко обговорюється в академічних колах, на шпальтах видань. При цьому значну увагу приділяють розгляду передумов входження різних країн до Болонського процесу, аналізу нормативно-правових документів, обговоренню цілей і задач формування єдиного освітньо-

© Б.А. Дадашев, Ю.Б. Слободяник, 2010

наукового простору, психологічним, культурним, фінансовим проблемам реформування освіти тощо.

Установчі документи Болонського процесу наголошують на збереженні та розвитку неповторного національного досвіду, культурної спадщини країн-учасниць. В жодному разі не можна говорити про уніфікацію, а тим більше про жорстке впровадження, нав'язування вимог всім учасникам цього процесу. Не можна забувати і про головну мету підписання Болонської декларації та реформування вітчизняної системи вищої освіти – підвищення якості.

Не вдаючись до суті усіх проблемних аспектів сучасного етапу запровадження Болонського процесу в Україні, ми би хотіли зупинитися на практичних проблемах, що пов'язані з оцінюванням знань за кредитно-модульною системою. Зауважимо, що аналіз більшості публікацій та виступів з цього приводу доводить не зовсім повне розуміння значущості оновленої системи оцінювання. Обговорюються, насамперед, проблеми накопичення і розподілу балів за 100-бальною шкалою, порядок переведення показників академічної успішності студентів в шкалу ECTS, незручності, що виникають під час підрахунку оцінок тощо. При цьому дуже часто нехтують головним – метою запровадження європейської системи трансферу оцінок, яка має стати інструментом підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включаючи програми післядипломної освіти, а також реформування навчальних програм та передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн.

Можливість продовжити навчання у будь-якому європейському університеті після зарахування предметів, що вивчені в іншому вищому навчальному закладі, стає більш ймовірною не завдяки уніфікованій системі оцінювання знань, а завдяки забезпеченню загальноприйнятих високоякісних стандартів вищої освіти у таких вишах. Система оцінювання знань чітко не прописана в Болонській декларації і має розроблятися кожною країною, кожним навчальним закладом самостійно, виходячи з вимог стимулювання студентів до систематичної і активної роботи протягом періоду навчання, розвитку творчих здібностей, навичок науково-дослідної роботи тощо. Отже, формальний підхід до розробки якісної системи оцінювання знань студентів неприпустимий. Зважаючи на це, хотілося б поділитися власним досвідом удосконалення системи контролю якості знань студентів та адаптації її до загальноєвропейських вимог.

Державний вищий навчальний заклад "Українська академія банківської справи Національного банку України" (далі – Академія) приєднався до проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації з самого початку. В цьому році буде здійснено перший випуск бакалаврів, що навчаються за цією системою.

Зазначимо, що Академія має сталі зв'язки з провідними навчальними закладами Росії, Польщі, Чехії, Німеччини, Великої Британії. Вже декілька років ми проводимо обмін студентами. Такий обмін поки що має фрагментарний характер, обмежуючись лише середньостроковими семінарами і виробничою практикою, оскільки мають місце загальні проблеми розбіжностей у навчальних планах, недостатнього рівня знання іноземних мов, різних підходів до оцінювання тощо. Проте, можливість такої співпраці дозволяє покращити обізнаність про перебіг Болонського процесу у Європі, отримати можливість обговорення окремих проблем із зарубіжними колегами, підготуватись до наступних етапів реформування вітчизняної вищої освіти.

В Академії було розроблено і затверджено ректором Положення про порядок оцінювання знань студентів з урахуванням вимог Болонської декларації. Згідно з зазначеним положенням оцінювання знань студентів з навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного модульного контролю (ПМК) і підсумкового контролю знань (екзамену). Поточний контроль включає контроль знань, вмінь та навичок студентів на семінарських, лабораторних, практичних заняттях, тренінгах, при здачі студентами залікових кредитів, змістових модулів, різноманітних домашніх завдань та ін. Оцінювання знань студентів з нормативних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного контролю знань та екзамену, з вибіркових дисциплін – на основі результатів поточного модульного контролю (ПМК). Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою.

В процесі роботи за новою системою оцінювання, з'являлися певні проблемні питання, які обговорювалися на методичних радах. Ми побачили всі переваги і недоліки застосування нової системи, проводили коригування порядку оцінювання. При цьому головним залишалося дотримання основних принципів оцінювання, а саме:

- ✓ підвищення мотивації студентів до систематичної активної роботи впродовж навчального року, переорієнтації їхніх цілей з отримання позитивної оцінки на формування стійких знань, умінь та навичок;
- ✓ систематизація знань та активне їх засвоєння упродовж навчального року;
- ✓ відкритість контролю;
- ✓ подолання елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань;
- ✓ забезпечення належних умов вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів, що досягаються шляхом чіткого їх розмежування за змістом і часом;
- ✓ розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності роботи викладацького складу.

Охарактеризуємо основні напрями удосконалень системи оцінювання знань студентів в Академії, що, на нашу думку, сприяють досягненню позначених цілей.

Модульно-рейтингова система передбачає накопичення балів. Аналіз багатьох публікацій, спілкування з колегами під час нарад і конференцій доводить те, що сьогодні не всі викладачі і студенти готові сприймати такий підхід до порядку оцінювання знань. Накопичення балів дозволяє вивести сумарну оцінку якості роботи студента за весь період вивчення дисципліни. В цьому випадку не може використовуватись широко розповсюджена практика "накладання штрафів" на студентів за пропуски занять без поважної причини або за невиконання певного завдання – віднімання балів. Систематичність відвідування занять має оцінюватись окремо і передбачати певну кількість балів, яку студент може набрати протягом семестру. Не з'явився на заняття без поважної причини – не отримав бали, тобто місце в загальному рейтингу у такого студента буде дещо нижчим. З цих же міркувань не може відбуватись ніяке усереднювання результатів роботи студента протягом семестру. При контролі систематичності та активності на семінарських (практичних, лабораторних) заняттях і тренінгах, своєчасної здачі змістових модулів і залікових кредитів оцінці можуть підлягати: рівень знань, продемонстрований у відповідях і виступах на семінарських і практичних заняттях; активність при обговоренні питань, що винесені

на семінарські (практичні) заняття; результати виконання і захисту лабораторних робіт, експрес-контролю; вміння вирішувати професійні задачі на тренінгах тощо.

Проведення і оцінювання екзаменів. В академічних колах з цього приводу існують різні думки: відмова проводити екзамени взагалі, проведення екзаменів "за бажанням" студента, обов'язкове проведення екзаменів. Ми вважаємо, що від екзаменів відмовлятися не можна, оскільки відсутність підсумкової форми контролю не може позитивно впливати на процес засвоєння знань та накопичення і відпрацювання необхідних навичок. До того ж, це призводить до необґрунтованого послаблення контролю за якістю засвоєних студентами протягом семестру знань, і, відповідно, – до втрати вищим навчальним закладом самоконтролю якості освітніх послуг.

Що стосується підходів до оцінювання екзамену, то тут також існує розмаїття думок. За 100-бальною шкалою оцінювання в різних навчальних закладах пропонується розподіляти бали наступним чином (за роботу протягом семестру + оцінювання екзамена): 40+60, 50+50, 60+40, 70+30 і навіть 80+20. Зазначимо, що в цьому питанні однозначну відповідь надати дуже складно. Ми три роки працювали за розподілом балів 40+60, але досвід довів необґрунтованість заниження оцінювання поточної роботи студента протягом семестру, також постійно виникали складнощі з оцінюванням різних видів робіт. Отже, сьогодні розподіл балів в Академії за роботу в семестрі і екзамен – 50+50. Вважаємо, що розподіл балів 70+30 або 80+20 сприяє можливій відмові окремих студентів від складання екзамену взагалі, що оцінюється нами негативно.

Також немає єдності підходів щодо форми проведення екзамену. Існує розповсюджене переконання щодо обов'язкової письмової форми проведення екзамену у вигляді тестування. Якщо ж звернутися до освітніх європейських порталів з приводу цього питання, то там можна побачити інформацію щодо наявності різних форм проведення екзамену – залежно від навчальної дисципліни, існуючої системи оцінювання у вищому навчальному закладі і т.д. Наш досвід проведення письмових екзаменів довів недосконалість такої форми контролю. Недоліками при цьому є: формальна перевірка написаного (про що щиро зізнаються викладачі), неможливість якісно перевірити 25-30 робіт за відведений на таку перевірку час, суб'єктивізм у оцінюванні. Тестові ж форми письмового екзамену перетворюють його на своєрідну лотерею, в якій виграє не завжди той, хто знає і уміє більше. До того ж, більшість гуманітарних і економічних спеціальностей передбачають наявність уміння чіткого висловлювання і відстоювання своїх думок. Ці міркування підштовхнули нас до запровадження в Академії експерименту – семестрові екзамени проводяться у комплексній формі за білетами, які затверджуються кафедрами, і містять, як правило 2-3 питання для кожного з етапів (письмового і усного). Загальна кількість питань, що виносяться на комплексний екзамен, дорівнює п'яти. На письмовий етап екзамену виносяться ключові питання, типові та комплексні задачі, ситуації, завдання, що потребують творчої відповіді, уміння синтезувати отримані знання і застосовувати їх при розв'язанні практичних задач. На усний етап екзамену виносяться ключові теоретичні питання.

Оцінювання курсових робіт. Курсова робота є одним із видів самостійної роботи студента. Виходячи з цього в більшості вищих навчальних закладів оцінювання написання курсової роботи відбувається в межах передбачених загальних 100 балів за вивчення дисципліни (зазвичай – у 10 балів). Зазначимо, що відповідно до європейських стандартів освіти велика роль у вищих навчальних закладах відводиться науково-дослідній роботі. Отже, ми маємо підготувати студента до творчого пошуку дослідника, ознайомити з основами наукової діяльності. Оцінювання курсової роботи "в тому числі" не сприяє зазначеній меті, адже студент не має стимулу цю роботу взагалі писати. Саме тому ми відокремили оцінювання курсової роботи від оцінювання дисципліни, за якою вона готується, і оцінюємо курсову роботу у 100 балів. При цьому ми творчо підійшли до розподілу балів за виконання окремих етапів курсової роботи. Перевірка виконання усіх етапів, передбачення можливості захисту роботи, виставлення за них певної кількості балів дозволили майже зовсім знівелювати проблеми списування, подання готових, виконаних на замовлення робіт. До того ж постійний поточний контроль викладача за написанням роботи дозволяє значно підвищити її якість.

Оцінювання роботи студентів заочної форми навчання. Заочна форма навчання була введена у колишньому СРСР у зв'язку із наявністю великої кількості фахівців-практиків, які не мали спеціальної вищої освіти. Такі фахівці дістали змогу доповнити свій практичний досвід теоретичними знаннями, отриманими в процесі заочного навчання, і стати висококваліфікованими спеціалістами. В наш час, нажаль, студентами заочної форми навчання все частіше стають випускники шкіл, що не пройшли за конкурсом до вищого навчального закладу на денну форму навчання. Отже, рівень їх теоретичної підготовки дуже низький, а практична підготовка взагалі відсутня.

Реформа вітчизняної вищої освіти дозволить з часом взагалі відмовитись від заочної форми навчання, трансформувавши її в більш прогресивну форму – дистанційну. Це забезпечить один із провідних принципів Болонського процесу – навчання впродовж життя. Але дистанційна форма навчання може стати реальністю лише після розроблення належного технологічного і ресурсного забезпечення.

Поки що ми працюємо зі студентами заочної форми навчання, а отже є потреба адаптувати систему оцінювання знань до особливостей такої форми. Чинна система рейтингового оцінювання знань передбачає переважне оцінювання роботи студента протягом семестру. Для заочників поточну роботу традиційно замінюють контрольні (індивідуальні) роботи. Проблема полягає в можливості об'єктивної оцінки виконаної студентом роботи. На наш погляд, студенти заочної форми навчання повинні мати рівні права доступу до знань, змогу брати участь у наукових дослідженнях, конференціях та інших видах самостійної роботи.

В межах однієї доповіді не можна розглянути всі існуючі проблеми, напрацювання. Ми окреслили лише деякі проблеми розробки системи оцінювання знань студентів у вищому навчальному закладі. Наголошуємо на потребі змінити підходи до її розробки, відійти від оцінювання заради оцінювання. Творчий підхід до розробки системи оцінювання за кожною дисципліною має стимулювати студентів до отримання знань і умінь, а не до гонитви за накопиченням балів.

Отже, осмислена викладачем, розроблена з урахуванням принципів Болонської декларації, своєчасно доведена до студента система оцінювання знань допоможе досягти головної мети створення європейського науково-освітнього простору – підвищення якості освіти.

1. Виступ Міністра освіти і науки І. О. Вакарчука на розширеному засіданні Кабінету Міністрів України під час розгляду питання "Про сучасний стан вищої школи, актуальні проблеми розвитку галузі та шляхи їх вирішення" [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009_1/23_09/2/

Надійшла до редколегії 14.10.2009

З.В. Дудар, канд. техн. наук, проф.,
Н.С. Лєсна,
В.Б. Рєпка,
Т.Б. Шатовська

ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТЯНСЬКИЙ ПРОСТІР З ПІДГОТОВКИ ІТ ФАХІВЦІВ ХАРКІВСЬКИМ НАЦІОНАЛЬНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ РАДІОЕЛЕКТРОНІКИ

У статті викладено результати впровадження інноваційних технологій підготовки фахівців у ІТ сфері кафедри ПЗЕОМ ХНУРЕ із Інститутом математики і системної інженерії Університету м. Вакхо, та компанією Sigma. Ефективність такого співробітництва засвідчена високими результатами, отриманими при проведенні низки навчальних програм та магістерської підготовки.

Ключові слова: Європейський освітянський простір, інноваційні технології.

В статье изложены результаты внедрения инновационных технологий подготовки специалистов в ИТ сфере кафедры ПЗЕОМ ХНУРЕ совместно с Институтом математики и системной инженерии Университета г. Вакхо, и компанией Sigma. Эффективность такого сотрудничества подтверждена высокими результатами, полученными при проведении ряда учебных программ и магистерской подготовки.

Ключевые слова: Европейское образовательное пространство, инновационные технологии.

In this article there are stated the results of innovative technology introduction for specialists training in the IT field of the Computer Software Department at the KhNURE jointly with Institute of Mathematics and System Engineering of the Vaxjo University, and Sigma Company. Such collaboration efficiency was attested by the high results obtained during master programm performance.

Key words: European educational space, innovation technologies.

Для ефективної інтеграції у світовий простір вищої освіти Україна повинна активно розвивати нові навчальні технології, вирішувати організаційні питання для забезпечення доступності та структурованості вищої освіти, а також конвертування національних дипломів про вищу освіту. Підготовка фахівців, які відповідають високим вимогам, що пред'являє сучасна світова економіка є однією з основних задач, яку сьогодні спільно вирішують навчальні заклади та представники бізнесу.

Саме тому, при сприянні ІТ-корпорації Sigma, весною 2007 року підписано угоду про співробітництво в області освіти і науки між кафедрою програмного забезпечення ЕОМ (ПЗЕОМ) Харківського національного університету радіоелектроніки (ХНУРЕ) і Інститутом математики і системної інженерії (School of Mathematics and Systems Engineering) Університету м. Вакхо (Växjö University), Швеція.

Угода між університетами надала студентам наступні можливості:

- ✓ участь у міжнародних командних проектах з вивчення сучасних навчальних курсів спільно зі шведськими студентами;
- ✓ безкоштовне навчання для отримання ступеню магістра за однорічною/дворічними програмами та європейського диплому в університеті-партнері;
- ✓ доступ до бібліотечних ресурсів не лише університету м. Вакхо, але і до бібліотек інших університетів та міст Швеції;
- ✓ проведення захисту магістерського диплому безпосередньо в університеті м.Вакхо.

Для викладачів забезпечується:

- ✓ підвищення кваліфікації та обмін досвідом через взаємні візити між університетами з метою проведення лекцій в якості запрошених лекторів;
- ✓ наукові дослідження в рамках спільних грантів;
- ✓ участь у спільних конференціях, семінарах, круглих столах.

Як перший крок до співробітництва зі шведськими партнерами у вересні 2007 року стартувала міжнародна освітня програма з підготовки молодих ІТ-фахівців у новій для українського ІТ-бізнесу області – Business Intelligence (бізнес інтелект). На сьогоднішній день Business Intelligence є одним з найперспективніших напрямів ІТ-індустрії, в основі якого лежить потреба сучасного бізнесу в отриманні, аналізі та структуруванні самого цінного продукту – інформації.

Ініціатором включення до навчальної програми студентів саме цього освітнього курсу виступила консалтингова група Sigma в особі компанії Eclipse SP – представника Sigma у країнах СНД.

У 2007 році в рамках пілотного дистанційного курсу "Business Intelligence and Data Mining" (BIS) взяли участь 20 студентів 4-го та 5-го курсів факультетів комп'ютерних наук (КН) і комп'ютерної інженерії та управління (КІУ). Навчальний процес у шведських університетах у більшості випадках базується на роботі у командах: студентів, що вивчають ту чи іншу дисципліну розподіляють по дві-три особи і дають завдання, виконувати успішно які можливо лише спільними зусиллями. Результати спільної роботи публічно презентує кожен з учасників команди перед широкою аудиторією.

Тому студенти були розподілені у 5 команд по 4 особи в кожній. При цьому у команду увійшли студенти різних курсів, спеціальностей та факультетів. Кожна команда отримала своє практичне завдання від компанії Eclipse SP.

В рамках курсу протягом двох місяців наші студенти спільно зі своїми шведськими колегами проходили навчання у викладачів з різних країн світу (Швеції, України та США). Лекції проводились у режимі відеоконференцій за технічною підтримкою створеною в університеті лабораторії "Відеокомунікаційних технологій та систем". За 10 відеолекцій студенти отримали інформацію з різних областей знань, починаючи зі способів збору і збереження інформації до оцінки ризику у бізнес системах. Студенти активно спілкувались з викладачами через різноманітні інтерактивні засоби: чат, електронна пошта, Інтернет-пейджери та інше. Наприкінці курсу, кожна група презентувала результати виконання свого проекту перед лекторами курсу з Інституту математики і системної інженерії, представником бізнесу з Данії, представниками компанії Eclipse SP (Харків), викладачами кафедри програмного забезпечення ЕОМ.

Переважна більшість отриманих нашими студентами оцінок – це А, В та С. Це свідчить про те, що українські студенти досить наполегливі та старанні в оволодінні новими знаннями і в подоланні труднощів. Адже участь у міжнародних освітніх програмах відбувається одночасно з основними заняттями за університетською програмою та ще й іноземною мовою. Оскільки ж дисципліна викладається одночасно студентам різних країн (у даному проекті – це Швеція, Німеччина, Косово), наші українські студенти мають унікальний шанс поспілкуватися і обмінятися досвідом з іноземними студентами та бути в курсі світових тенденцій розвитку ІТ галузі.

© З.В. Дудар, Н.С. Лєсна, В.Б. Рєпка, Т.Б. Шатовська, 2010

Рис. 1. Презентація фінального проекту командами студентів ХНУРЕ з курсу "Business Intelligence and Data Mining" (2007 рік)

На початку 2008 року як продовження першого вдалого досвіду співпраці було організовано наступний навчальний курс "Інтелектуальні мультимедійні системи" (Intelligent Multimedia Systems) за такою ж технологією. У вивченні курсу прийняли участь вже 24 студенти 4-го та 5-го курсів факультету КН спеціальності "Програмне забезпечення автоматизованих систем" (ПЗАС) та спеціальності "Інтелектуальні системи прийняття рішень" (ІСПР). Варто звернути увагу, що даний курс проводився одночасно групам студентів із 3-х університетів: ХНУРЕ, VXU (Швеція) і SEEU (Македонія). Було встановлено тристоронній відео-зв'язок, за допомогою якого студенти усіх 3-х країн мали можливість слухати лекції і спілкуватися в режимі он-лайн.

В результаті вивчення дисципліни "Інтелектуальні мультимедійні системи" студенти отримали знання в IT області, яка стрімко розвивається – Web-технології, вивчили сучасні засоби і інструментарії побудови Web-застосувань з використанням різних методів інтелектуального аналізу у різноманітних прикладним областях.

Участь нової групи студентів, що прослухали черговий курс "Business Intelligence and Data Mining" в осінньому семестрі 2008/2009 н.р., що складалася з 20 студентів факультету КН спеціальності ПЗАС та ІСПР, підтвердила серйозну підготовку наших студентів в області як інформаційних технологій, так і методів аналізу та обробки даних. На цей раз у програмі прийняли участь навіть студенти 3-го курсу спеціальності ПЗАС, які старанно виконували усі завдання і в результаті отримали відмінні оцінки, а також студенти Німеччини.

У даному курсі приймали участь доценти кафедри ПЗЕОМ ХНУРЕ, які були запрошені до Швеції в Інститут математики і системної інженерії Університету м. Вакхо та викладали лекції за допомогою відео-зв'язку для студентів усіх 3-х країн. Усі викладачі, що прийняли участь зі шведської сторони, в черговий раз висловили своє захоплення роботою наших студентів.

Також у 2008/2009 році за технологією відеозв'язку шведськими лекторами було проведено ще дві навчальні дисципліни – Веб-сервіси та Конструювання компіляторів, в яких одночасно брали участь 11 українських студентів, група шведських студентів та студенти з німецького університету.

Ґрунтуючись на позитивному досвіді у проведенні окремих освітніх дисциплін, як довгострокове співробітництво у листопаді 2008 р. був розпочатий проект з реалізації інтегрованої магістерської програми навчання. На факультеті комп'ютерних наук вже є подібний досвід організації міжнародної магістерської підготовки. Розроблені схеми та методики було успішно апробовано в двох спільних європейських програмах підготовки магістрів, партнерами в яких виступили Університет м. Ювяскюля (Фінляндія) і Відкритий Університет м. Амстердама (Нідерланди). Студенти, які брали участь у цих програмах, отримали по два дипломи про вищу освіту (український та європейський).

Відкриттю даної програми передувала значна робота по узгодженню навчальних планів української та шведської магістратури; вибору додаткових дисциплін, які читаються українським магістрам шведськими професорами; підготовці необхідних документів; відбору кандидатів та затвердженню тем магістерської роботи і призначенню керівників з обох університетів.

Декілька слів про особливості освітньої системи у Швеції, зокрема в університеті-партнері м. Вакхо. Студенти самостійно можуть комбінувати різноманітні навчальні дисципліни для отримання необхідного ступеню. Студенти ж, що навчаються за обміном (тобто між університетом м.Вакхо і домашнім університетом студента існує офіційна угода) можуть отримати диплом шведського университету послідовно просуваючись в межах бажаного ступеню. Комбінуючи кредити, отримані в домашньому університеті з кредитами університету Växjö, студент за обміном має можливість претендувати на отримання відповідного ступеню: бакалавра або магістра. Існують 2 освітні ступені, які студент може отримати в університеті Växjö: перший рівень – ступінь бакалавра, другий рівень – ступінь магістра з різними освітніми програми в рамках кожного ступеню. У Швеції ступінь бакалавра потребує 180 шведських кредитів, з яких не менш ніж 90 кредитів мають бути отримані за фундаментальні дисципліни. До фундаментальної підготовки також долучається дипломний проект, який містить 15 кредитів.

Ступінь магістра може бути отримана двома шляхами: протягом одного академічного року або протягом двох років. Відмінності у наступному: однорічна магістерська програма потребує отримання 60 кредитів, з яких 30 кредитів – фундаментальна підготовка, 15 кредитів – дипломний проект, 15 – вибіркові дисципліни. Для того, щоб бути прийнятим на другий рівень освіти, студент повинен мати ступінь бакалавра з не менш ніж 180 шведськими кредитами або еквівалентним ступенем закордонної освіти. Дворічна магістерська підготовка передбачає 120 шведських кредитів, з яких 60 кредитів – фундаментальні дисципліни, 30 кредитів – магістерська робота (дипломний проект), решта – вибіркова частина.

Дякуючи таким нескладним умовам зарахування студентів за обміном на відповідний рівень підготовки, процедура інтеграції навчальних програм двох університетів не є надто складною. Студенти спеціальності 8.080403 "Програмне забезпечення автоматизованих систем" навчаються за інтегрованим навчальним планом магістерської підготовки "Технології програмного забезпечення" Інституту математики і системної інженерії Університету м. Вакхо. Для однорічної магістерської підготовки інтегрований план містить усі дисципліни українського плану (60 кредитів) і чотири додаткових (кожна по 7.5 кредитів) – шведського. Під час навчання студенти під керівництвом двох наукових керівників (українського і шведського) пишуть 2 магістерські роботи. Українська магістерська атестаційна робота виконується і захищається за зви-

чайної процедурою і у встановлений українським навчальним планом час. Для захисту шведського диплому назначаються два рецензенти і створюється комісія із представників обох університетів.

Результатом даної співпраці є успішний захист 3-х магістерських робіт у вересні 2009 року українськими студентами, які проходили однорічну магістерську підготовку на кафедрі Інституту математики і системної інженерії в університеті м. Вакхо (Швеція), 2 студенти, успішно захистивши український диплом, вирушили до університету м.Вакхо для продовження дворічної магістерської підготовки. Поточного 2009/2010 н.р. у даній програмі обміну візьмуть участь вже 11 українських студентів.

Перевагами даної магістерської програми підготовки є:

✓ одночасне отримання 2х дипломів магістра: українського і європейського;

✓ безкоштовне отримання ступеню магістра європейського рівня;

✓ для виконання і захисту атестаційної роботи можна не від'їжджати до Швеції, а використовувати режим відеозв'язку;

✓ можливість вступу до аспірантури у шведському університеті;

✓ можливість отримати престижне місце роботи як в українській IT компанії, так і шведській.

У 2009 році вперше випускники факультету комп'ютерних наук були прийняті до аспірантури VXU на спеціальність "Software technology, compiler technologies and programme analyses". Варто звернути увагу, що у жорсткій конкуренції з претендентами з інших країн Європи (75 осіб), двоє з трьох наших випускників, що подали документи були зараховані до аспірантури з виплатою стипендії.

У 2004 році Програма ООН з розвитку (United Nations Development Programme – UNDP) в Польщі та в Україні, спільно з урядом Японії, Польщі та України, а також Польсько-японський інститут інформаційних технологій (ПЯІІТ) у м.Варшаві розпочали співпрацю, метою якої була передача інформаційних технологій в Україну. У рамках Проекту далі проект був ініційований обмін досвідом, який пов'язаний з управлінням та розвитком систем дистанційного навчання (системи E-learning).

Спочатку у проекті брали участь тільки два навчальні заклади України – Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут" і Національний університет "Львівська політехніка". Завдяки підтримці Міністерства закордонних справ Республіки Польща 2006 року до проекту долучився третій український навчальний заклад – Одеський національний політехнічний університет (ОНПУ). Проект "Підтримка перетворень економіки України шляхом впровадження системи навчання телеінформаційним технологіям – е-економіка" призначався для підтримки виконання завдань, реалізованих у рамках проекту "Передача IT в Україну". Метою проекту також була підтримка структурних і господарських змін в економіці України через підготовку кадрів і розвиток е-економіки, завдяки чому Україна буде здатна вийти на шлях швидкого розвитку та включення до світової економічної системи.

У 2007 році до проекту був залучений четвертий партнер з України – Харківський національний університет радіоелектроніки. Завдяки проекту "Підтримка Української освітньої системи через розвиток телеінформаційних технологій" співробітники усіх чотирьох університетів брали участь у конференція та відкритих лекціях де знайомились з останніми досягненнями у галузі розробки програмного забезпечення та змінами у викладанні даних курсів у європейських університетах.

Базовим партнером нашого університету став Польсько-японський інститут інформаційних технологій (ПЯПТ), який був створений у Варшаві 1994 року на основі угоди між урядами Польщі та Японії. Особливу увагу в ПЯІІТ приділяють створенню навчальних програм, які систематично адаптуються до потреб ринку праці Польщі, міжнародних стандартів, технологічного і цивілізаційного прогресу. Сьогодні він є одним з найкращих навчальних закладів Польщі, який готує фахівців з інформатики. ПЯІІТ має право на надання ступеня кандидата технічних наук (Ph.D.) і проводить навчання за напрямками: "Інформаційні технології", "Інформаційний менеджмент" та "Комп'ютерна творчість".

У навчальному закладі працюють провідні польські та зарубіжні спеціалісти. Дослідницький центр ПЯІІТ отримав 1-у категорію Ради Науки, що підтверджує високий рівень наукових досліджень, які провадяться в ньому. Лабораторії ПЯІІТ мають сучасне комп'ютерне обладнання із доступом до Інтернету. ПЯІІТ пишається своїм унікальним мультимедійним обладнанням, шо є унікальним для Польщі, стаціонарними та мобільними роботами, графічними робочими станціями.

У 2004-2006 рр. партнерські навчальні заклади працювали над упровадженням проекту. Від початку були опрацьовані програми навчання, які базувалися на підготовлених ПЯІІТ навчальних програмах. Вони були адаптовані у відповідності до вимог українських освітніх стандартів і з урахуванням особливостей навчальних планів партнерських університетів та перекладені українською мовою. Також була адаптована система edu@pjwstk – програмна платформа, розроблена викладачами ПЯІІТ, яка дає можливість навчатися дистанційно. Були створені центри е-навчання в усіх партнерських університетах, які розпочали самостійну роботу над виконанням проекту, проведені навчальні семінари для викладачів з України, а також пілотні курси для студентів з Українських центрів дистанційного навчання.

Природно, що на шляху розвитку даного роду освітніх програм виникають певні проблеми, вирішувати які необхідно як на рівні університету, так і, перш за все, на рівні Міністерства освіти і науки. Як перешкоди при євроінтеграції необхідно виділити наступні: трудомісткість процедури узгодження програм підготовки за відсутності нового затвердженого Переліку спеціальностей, за якими буде здійснюватися підготовка магістрів; відсутність механізму взаємодії університетів-партнерів з оплати праці викладачів для подібних програм; відсутність технології розрахунку норм часу для викладачів, що приймають участь в програмах обміну та багато інше.

Запорукою успіху підготовки високо кваліфікаційних фахівців в різних галузях знань є співробітництво навчальних закладів з різних країн та бізнес структур. Сьогодні над реалізацією проектів у сфері IT працюють інтернаціональні команди, тому вчитись працювати разом з колегами з інших країн необхідно зі студентських лав. Інтеграція різних освітніх систем і обмін досвідом дозволяє університетам України відпрацьовувати нові стандарти навчання і вивести підготовку студентів на якісно новий рівень.

Надійшла до редколегії 19.10.2009

І.П. Енглезі, канд. техн. наук,
С.В. Смерічевська, канд. екон. наук, доц.

ПЕРСПЕКТИВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглянута організаційно-економічна природа ведення підприємницької діяльності в системі вищої освіти України, дано визначення підприємницької діяльності ВНЗ, з урахуванням досвіду ведення підприємницької діяльності іноземними закладами освіти визначені найбільш перспективні напрямки підприємницької діяльності для українських ВНЗ.

Ключові слова: підприємництво, підприємницька діяльність, тенденції підприємницької діяльності вищих навчальних закладів, апгрейд мислення, фандрайзинг.

В статье рассмотрена организационно-экономическая природа ведения предпринимательской деятельности в системе высшего образования Украины, дано определение предпринимательской деятельности ВУЗ, с учетом опыта ведения предпринимательской деятельности иностранными учебными заведениями определены наиболее перспективные направления предпринимательской деятельности для украинских ВУЗ.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательская деятельность, тенденции предпринимательской деятельности высших учебных заведений, апгрейд мышления, фандрайзинг.

In the article organizationally-economic nature of conduct of entrepreneurial activity is considered in the system of higher education of Ukraine; determination of entrepreneurial activity of institute of higher is given; on the basis of generalization of experience of conduct of entrepreneurial activity the foreign institutes of higher the most perspective directions entrepreneurial activity are certain for the Ukrainian institutes of higher.

Key words: enterprise, entrepreneurial activity, tendencies of entrepreneurial activity of higher educational establishments, upgrade thought, fandrithing.

У західноєвропейських державах та США ще в другій половині XX століття, в результаті пошуку шляхів виходу з економічної кризи, визначилася основна тенденція розвитку освітньої сфери – перехід до ринкових відносин. В цих країнах цей перехід находиться в завершальній стадії, в той час як в Україні ринкові відносини в освіті тільки починають набувати цивільних форм. Перехід до ринкових відносин в освіті передбачає інтенсивне формування способів заробляння фінансових ресурсів освітніми установами, то б то розвиток підприємницької діяльності, необхідної, насамперед, для забезпечення їх виживання в ринковому середовищі.

Проблема організації та ведення підприємницької діяльності особливо гостро стоїть для вищої школи, оскільки, окрім власно освітнього процесу, вища школа повинна забезпечити розвиток науково-дослідницького потенціалу та наукоємного виробництва, що має загальнодержавну значимість. Вища школа є самою динамічною ланкою системи освіти, тому саме ВНЗ мають необхідні умови для отримання економічної вигоди шляхом ведення підприємницької діяльності. Нажаль, в більшості вищих навчальних закладах в Україні ці можливості або не реалізуються взагалі, або реалізуються не в повній мірі, або, так звана "підприємницька діяльність" спрямована на сьогоденні фінансові результати, забезпечується за рахунок якісних показників підготовки майбутніх фахівців і нічого спільного не має зі справжнім підприємництвом.

Отже, практична реалізація підприємницької діяльності в сучасних умовах розвитку системи освіти є невід'ємною складовою функціонування кожного вищого навчального закладу, а розробка та вивчення її методичних основ – край актуальним напрямом досліджень, який має вагому практичну значимість для керівництва кожного вищого навчального закладу.

Підприємницька діяльність як феномен економічного життя суспільних систем є об'єктом наукових досліджень багатьох фахівців. Методологічними проблемами підприємництва провідні економічні діячі займаються з середини XVII – початку XVIII ст. (Р. Кантільон, Дж. Мілль) і до цього дня. Проблемам організації підприємницької діяльності присвячені праці Й.Шумпетера, П.Друкера, Ж.Б.Сея, Дж.Пінчота, Р.Хізріча, М.Питерса, П.Х.Верхана, В.Г.Лобова, Юрьєвої Т.В. та інш. Проте в природі даного явища до цих пір залишається безліч спірних моментів, оскільки сфери реалізації підприємницької діяльності украй широкі. У багатьох з них підприємницька діяльність є діяльністю організацій, які представляють дану сферу, але не є профілюючою по своїй природі, хоча, у зв'язку з економічними процесами, що відбуваються в даних сферах, ведення підприємницької діяльності є одним із способів виживання організації. Подібна ситуація характерна для такої традиційно неприбуткової сфери, як сфера освіти.

Метою дослідження є з'ясування специфіки, природи та основних тенденцій розвитку підприємницької діяльності ВНЗ, а також на підставі узагальнення досвіду ведення підприємницької діяльності іноземними навчальними закладами визначення найбільш перспективні напрямки підприємницької діяльності для українських ВНЗ.

За останні два десятиліття значних змін набуло більшість макроекономічних показників в державі. Перехід України до ринкової економіки в умовах кризи, лібералізація цін, високий рівень інфляції та дефіциту державного бюджету гостро поставило проблему виживання перед галузями особливо соціальної сфери, в тому числі і перед освітою. Сьогодні вища школа, яка є однією з найбільш самостійних і потенційно прибуткових ланок системи освіти, переживає серйозну кризу. Однією з основних причин якої є висока міра залежності ВНЗ від держави, що проявляється в невдосконалені законодавчої бази, відсутності організаційно-економічного механізму, адекватного ринковій економіці, недостатності фінансових і матеріальних ресурсів.

Відповідно до завдань даної публікації авторами було досліджено емпіричний матеріал, що дозволив вивчити природу підприємництва і на підставі цього дати визначення підприємницької діяльності вищого навчального закладу, охарактеризувавши специфіку даної дефініції відповідно до організаційно-економічних умов існування освітньої організації.

© І.П. Енглезі, С.В. Смерічевська, 2010

У своїх більш ранніх публікаціях ми вже підкреслювали, що термін "підприємницька діяльність" використовується в економічній науці в двох значеннях: як комерційна діяльність і як ініціатива, інноваційна діяльність. Перший підхід підкреслює націленість підприємницької діяльності на отримання прибутку, а другий наголошує, що "підприємницька діяльність – це організація нової економічної активності або продовження тієї, що вже є, на новій інноваційній основі" [1]. Визначення підприємницької діяльності у цивільному законодавстві, зокрема у Законі України "Про підприємництво" [2], фактично ототожнює її з комерційною діяльністю. При цьому не враховується основне значення поняття "підприємництво", на якому наголошували видатні теоретики економічної теорії Й.Шумпетер, Ж.Б.Сей, П.Друкер та інші. Нажаль господарське законодавство України не виділяє у якості окремої ознаки підприємницької діяльності її спрямованість на пошук і використання інноваційних поєднань економічних ресурсів.

Виходячи з вище викладених роздумів вважаємо доцільним трактувати підприємницьку діяльністю вищого навчального закладу як сукупність дій вузу, спрямованих на отримання економічної вигоди, яка досягається за рахунок інноваційного використання ресурсів вузу, і задоволення потреб суспільства в його продукті, що забезпечує в свою чергу виживання та ефективне функціонування вищого навчального закладу.

Вищи навчальні заклади виступають у якості суб'єкта підприємництва, оскільки з 1992-1993 рр. вузи являються платниками податків за результатами їх підприємницької діяльності, доходи від якою, нажаль, не реінвестируються в освітній процес. Крім того, для забезпечення своєї діяльності вузи вимушені активно взаємодіяти з фізичними та юридичними особами по реалізації взаєморозрахунків і веденню інших негрошових розрахунків. Об'єктами підприємництва в вищій школі можуть бути: освітні послуги та продукти (навчальні програми); дослідницькі послуги, площі, що знаходяться в ведені вузу, інші ресурси, послуги та продукти вищого навчального закладу.

Підприємницьку діяльність вузів не можна більше розглядати як випадкову, тимчасову та непритаманну їм діяльність. Ця діяльність в умовах світової фінансової кризи стає для вузу одним із засобів виживання і потребує пошуку адекватних економічних і фінансових інструментів щодо управління діяльністю чи то приватного, чи то державного закладу освіти. Але, слід пам'ятати, що при цьому задоволення суспільних потреб і інтересів шляхом ведення освітньої діяльності є пріоритетним над отриманням прибутку. Орієнтація на підприємницьку діяльність потребує від керівного персоналу та професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів формування нового типу мислення, так званого "апгрейд мислення" [3], що представляє собою мислення "вищого пілотажу" орієнтованого на успіх. Для оволодіння даним типом мислення не треба володіти особливим даром чи секретом, не треба бути генієм. Вся справа у доступному, простому і послідовному типі мислення – "мисленні мільйонера". Ричард Паркс Кордок в своїй книзі-бестселері [4] пропонує методику оволодіння даним типом мислення. На нашу думку, в умовах фінансової кризи, коли першочерговими питаннями постають не питання конкурентоспроможності, а питання виживання освітніх закладів, не лише керівний склад вищих навчальних закладів повинен змінити свою філософію світоогляду, доцільним є запровадження відповідних навчальних програм, метою який повинне стати саме формування як у професорсько-викладацького складу, так і у студентів – майбутніх фахівців і підприємців апгрейд мислення підприємницького типу.

В результаті вивчення світових тенденцій економічного розвитку системи вищої освіти Західної Європи та США були виявлені перспективи взаємодії вищої школи і держави в якості рівноправних економічних партнерів і вирівнювання конкурентних позицій державних вузів і недержавної вищої школи, наслідком чого у довгостроковій перспективі може статися інтеграція державної та приватної вищої освіти. Дана обставина дозволяє розповсюджувати поняття підприємницька діяльність і на державні вузи, в результаті чого термін підприємництва стає універсальною характеристикою діяльності всіх західних вищих учбових закладів, направленої на отримання економічної вигоди.

В процесі вивчення економіко-правових передумов розвитку підприємницької діяльності ВНЗ в Україні були виділені напрями розвитку підприємницьких проектів вітчизняних вищих навчальних закладів. В рамках проведеного дослідження була доведена можливість розробки і реалізації підприємницької діяльності українськими вузами, проаналізовані її правові аспекти, вивчені і структуровані основні форми вітчизняного підприємництва в освітніх установах. В результаті аналізу розвитку українського ринку освіти виділені основні етапи його становлення, які можна позначити наступними тимчасовими рамками:

1. 1992-1994 рр. – становлення законодавчих основ сучасної системи української освіти (ухвалення Законів "Про освіту" та "Про вищу освіту") і початок розвитку недержавної вищої школи.
2. 1995-1998 рр. – збільшення частки коштовного прийому в освітній діяльності вищих навчальних закладів, розвиток господарської та неосвітньої діяльності ВНЗ.
3. 1998-2000 рр. – активізація діяльності вузів щодо організації платньої довузівської підготовки.
4. 2000 р. – теперішній час – становлення сучасних механізмів розподілу фінансових потоків між ВНЗ, розвиток ринкових стосунків в системі освіти.

В даний час підприємницька діяльність ВНЗ регулюється наступними основними законодавчими актами: Господарським Кодексом України, Законами України "Про підприємництво", "Про наукову і науково-технічну діяльність", "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про некомерційні організації", Податковим кодексом України, Постановами Кабінету Міністрів України, якими затверджувалася "Програма державної підтримки підприємництва в Україні" та іншими. В межах даних законодавчих актів ВНЗ має право на ведення підприємницької діяльності шляхом реалізації продукції, робіт і послуг; реалізацію основних фондів і іншого майна, позареалізаційну діяльність.

До реалізації продукції, робіт і послуг відносяться надання платних освітніх послуг (довузівська підготовка, отримання вищої освіти (за основними освітніми програмами), у тому числі і іноземними студентами, навчання в аспірантурі і докторантурі, додаткова професійна освіта, перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців, викладання спеціальних курсів (за замовленням), консультації, репетиторство і наданнядодаткових освітніх послуг (поглиблене вивчення предметів, репетиторство з тими, хто навчається в іншому освітньому закладі, створення студій, груп, шкіл, факульта-

тивів, секцій, професійна перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців та ін.). Надання додаткових послуг (інформаційно-консультативних, по охороні, забезпечення харчуванням, надання житла для мешкання, додаткове медичне обслуговування, екскурсійне і культурно-масове обслуговування, в області фізичного виховання і розвитку, організація досуговой діяльності і ін.), а також реалізація робіт і послуг в рамках науково-виробничої діяльності, видавництво і реалізація літератури і інших товарів, а також посередницька діяльність.

У реалізації основних фондів іншого майна під яким розуміються нематеріальні активи, малоцінні і швидкозношувані предмети, інші матеріальні запаси, що знаходяться на балансі установи, не предназначені спочатку для продажу, але такі, що реалізовуються невикористання в основній діяльності.

І, нарешті, позареалізаційні доходи собою прибуток від здачі в оренду (суборенду) основних засобів та іншого майна, від пайової в діяльності інших установ і організацій, від придбання акцій, облігацій, інших цінних паперів і отримання доходів по ним, а також від вкладення грошових коштів на депозитні рахунки і так далі.

Таким чином, українське законодавство надає вищим учбовим закладам достатньо великі можливості для ведення підприємницької діяльності, проте далеко не всі з них використовуються повною мірою. На сегодняшній день основними видами залучення фінансових коштів є надання освітніх послуг і додаткових освітніх послуг на платній основі, здача приміщень вузу в оренду і реалізація товарів.

Профілюючою тенденцією структурного розвитку освітнього процесу є побудова системи безперервної освіти на базі вищого учбового закладу, яка включає всі професійної освіти: перший – повної загальної освіти і начальна професійна підготовка; другий отримання середньої спеціальної освіти; третій – вища освіта. Процес отримання професійної освіти різних рівнів відбувається в рамках системи "школа – коледж – вуз", що забезпечує універсальну модель надання освітніх послуг, що дозволяє вузу створити диференційовану систему оплати і таким чином отримати максимальну економічну вигоду. Концепція безперервної освіти приваблива для сучасних споживачів освітніх послуг, оскільки дозволяє таким, що вчаться самих ранніх етапів навчання ставати конкурентоспроможними суб'єктами ринку праці.

Тенденція інтеграції освіти, науки і бізнесу також однією з основоположних тенденцій побудови підприємницької діяльності вузу, і на Заході дана тенденція визначає значну частину доходів вузу, втілюючись у створенні науково-технологічних парків. В Україні дана форма вузівського підприємництва доступна набагато меншому числу університетів, і в основному реалізується у великих промислових центрах. Науково-технологічні парки, що поєднують науково-дослідні, технологічні і виробничі підприємства, забезпечують найшвидше впровадження результатів науково-дослідних і пошукових робіт, винаходів у промисловість і бізнес.

Головне завдання цих інноваційних структур – сприяти розвитку високих і надвисоких технологій. Сьогодні в найбільш розвинутих країнах світу існують і успішно функціонують сотні таких структур, і їх кількість постійно збільшується.

В Україні перші технопарки з'явилися у 2000 році як структури, завданнями яких є об'єднання наукових досліджень, розробок нових технологій із впровадженням у виробництво і випуск конкурентоздатної на внутрішньому і зовнішньому ринках високотехнологічної продукції. Було визначено пріоритетні напрямки діяльності трьох перших українських технологічних парків, створених на базі найбільших науково-дослідних інститутів Національної академії наук України. В 2000 року було прийнято Закон України "Про спеціальний режим інвестиційної та інноваційної діяльності технологічних парків". В 2002 році було створено ще п'ять нових технопарків. Діяльність цих технопарків спрямована на впровадження досягнень у галузі паливно-енергетичного комплексу, металургії, нетрадиційної та теплоенергетики, промислової екології, інформаційних та телекомунікаційних технологій, програмного забезпечення

Наша держава поступово просувається на шляху інноваційного розвитку. І технопарки при цьому відіграють найважливішу роль, як піонерські структури, що дають можливості при недостатньому державному фінансуванні використовувати механізми цільового використання коштів, які одержують виконавці інноваційних проектів, для розвитку власних наукових баз за рахунок принципу реінвестування. Це є натепер єдиною можливістю підтримувати й примножувати як науково-технологічний потенціал, так і інноваційну діяльність. Технопаркова структура на базі вузу покликана виконувати функції збереження наукового потенціалу базового вузу-засновника, формування ринку ідей, науково-технічних проектів і інновацій, створення середовища підтримки підприємців-початківців, які працюють у сфері високих технологій, розвитку міжнародних науково-технічних зв'язків, трансферт вітчизняних технологій на іноземний ринок, підтримку студентських ініціатив у сфері наукоємного підприємництва, формування інноваційної культури випускників, допомагаючи університету використовувати результати наукової діяльності для отримання прибутку.

Загальноекономічний напрям розвитку України сьогодні має тенденцію до інтеграції в світовий економічний простір шляхом вступу і активної участі в діяльності міжнародних організацій (ВТО та ін.). Це знаходить відображення і на розвитку української вищої школи, у зв'язку з чим міжнародна діяльність вузів також стає важливим напрямом підприємницької діяльності. На розвиток даного напряму вплинули такі процеси, як тенденція глобализації та участь України в Болонськом упроцесі. У підприємницької діяльності, спрямованої на інтеграцію в світовий освітній простір, можна виділити наступні напрямки підприємницької діяльності вузів:

- ✓ залучення іноземних студентів;
- ✓ освітня діяльність в іноземних державах;
- ✓ спільна з іноземними компаніями (у тому числі й з вузами організація освітніх програм;
- ✓ фандрайзинг.

Як показало проведене нами дослідження, зараз найбільш розвиненим напрямом з вищеперелічених залучення іноземних студентів, тоді як файндрайзинг знаходиться на початковій стадії свого становлення.

По суті фандрайзинг – це діяльність щодо пошуку та збору ресурсів, які потрібні організації на здійснення різних проектів і програм. Часто цю діяльність обмежують тільки зверненням за допомогою в різні фонди і недержавні організації, але це не зовсім правильно. У фандрайзинга є декілька базових напрямків:

1. Гранти міжнародних благодійних організацій і фондів.
2. Засоби із місцевого бюджету.

3. Засоби із інших фондів.
4. Участь в державних (або регіональних) цільових програмах.
5. Звернення до комерційних компаній, банків.
6. Збір пожертвувань.

Як бачимо, шляхів і засобів найти необхідні ресурси немало. Основне – це знати методику пошуку джерел додаткового фінансування та вміти використовувати ці знання в конкретній життєвій ситуації.

В практичній діяльності доцільно пам'ятати прості правила фандрайзинга.

По-перше, ніколи не розраховуйте лише на одне джерело, яким би надійним воно не здавалося.

По-друге, вірогідність отримання грошей підвищується, якщо Ви будете просити їх не на підтримку своєї організації, а на виконання конкретного проекту, який приносить реальну користь суспільству. І тільки якась частинка засобів може бути направлена на розвиток самої організації.

Третє: в останні часи фонди часто практикують фінансування спільних проектів Українських та зарубіжних організацій, і в цьому випадку шанси підвищуються у організації, яка має партнера закордоном.

Четверте: при формуванні стратегії збору засобів дуже важливо реалістично оцінити до яких джерел фінансування звертатися в тому чи іншому випадку і як подати свій проект в найбільш адекватній для конкретного донора формі.

І останнє: щоб процес фандрайзинга був успішним, необхідно працювати не тільки з самими різними джерелами засобів, а й вести цю роботу постійно та системно.

Висновок. Узагальнюючи всі положення роботи, необхідно відзначити, що основою успішної підприємницької діяльності є крокування за змінами кон'юнктури ринку і за тенденціями розвитку галузевого бізнесу, заснованому на прагненні до максимального задоволення інтересів суспільства, тому описані нами напрями підприємницькій діяльності на ринку освітніх послуг, на наш погляд, стануть в найближчому майбутньому найбільш перспективними способами забезпечення фінансового благополуччя вищого учбового закладу.

1. Закон України "Про підприємництво" // ВВР, 2003. – №39. – С.333. 2. *Кордок Р.П.* Апгрейд мышление: Взгляд на бизнес с высоты 10 000 метров / Ричард Паркс Кордок; Пер.с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 155 с. 3. *Смерічевська С.В.* Стратегія освітнього інтрапренерства: сутність і механізм реалізації // Схід, 2007.- №1 (79) – С. 3–6. 4. Там само.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

О.К. Закусило, д-р фіз.-мат. наук, проф.

ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР – РОМАНТИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА І ПРАГМАТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА

У доповіді дається огляд обставин утворення Європейського освітнього простору (ЄОС) і причин гальмування входження в нього вітчизняних університетів. Аналізується вплив основних учасників на форму і зміст навчання в умовах сучасної України. Проводиться порівняння навчальних планів вітчизняних університетів з планами університетів інших країн. Проводиться детальний аналіз політики, яка проводиться іншими державами по залученню до навчання іноземних студентів.

Ключові слова: Європейський освітній простір; мобільність студентів; навчання іноземців; проблеми входження в Європейський освітній простір.

В докладе дается обзор обстоятельств создания Европейского образовательного пространства (ЕОП) и причин торможения вхождения в него отечественных университетов. Анализируется влияние основных участников на форму и содержание обучения в условиях современной Украины. Проводится сравнение учебных планов отечественных университетов с планами университетов других стран. Проводится детальный анализ политики, которая осуществляется другими государствами по привлечению к обучению иностранных студентов.

Ключевые слова: Европейское образовательное пространство; мобильность студентов; обучение иностранцев; проблемы вхождения в Европейское образовательное пространство.

The report reviews the circumstances of formation of the European higher education area as well as the factors retarding entry of Ukraine into this structure. It analyzes the influence of the main parties governing form and content of education under the conditions of the present-day Ukraine. A comparison of curriculums of Ukrainian universities with that of other countries is carried out. A detailed analysis of the policy pursued by other countries for the benefit of engaging students from abroad is given as well.

Key words: European higher education area; student mobility; training foreign persons; problems of entering the European higher education area.

Соціальні обставини виникнення Болонського процесу

"Болонським" називають процес створення єдиного європейського простору вищої освіти [1]. Він є проявом інтеграційних тенденцій, що спостерігаються в цій частині світу. Прийнято вважати, що в історії Болонського процесу можна виділити три етапи: передісторія: від Великої Хартії Університетів (1988 р.) до Болонської декларації; початок: Болонська декларація (1999 р.); розвиток: після Болонської декларації.

На думку спеціалістів, Болонський процес є наслідком як соціальних, так і чисто економічних проблем. У 20-ому сторіччі в ряді країн відбувалися студентські протести як з політичних мотивів, які безпосереднього відношення саме до студентів не мали, так і проти законів чи реформ освіти. Найбільш сильним з них був студентський рух у Франції в травні 1968 року, коли країну захлиснули масові безладдя, використані численними групами (комуністами, анархістами, правими лібертарними активістами) для реалізації своїх політичних ідей. Цей рух перейшов у загальний кількатижневий страйк, який паралізував всю країну. Протягом травня-червня 1968 року під час сутичок з поліцією було вбито 4 маніфестанти, серед них два робочих і один ліцеїст.

Події в Парижі викликали хвилю студентських протестів по всьому світу. Західнонімецький студентський рух брав участь у демонстраціях проти "надзвичайного законодавства". В Іспанії демонстрації проти диктатури Франко були розігнані поліцією. В Мехіко студентська демонстрація закінчилася розстрілом демонстрантів 02.10. 1968 р. і стала відома як "різня в Тлателолко". Навіть у Пакистані студенти вийшли 7 листопада на вулиці, протестуючи проти політики у сфері освіти. Поліція відкрила вогонь, і був застрелений учень коледжу.

Протести проти законів чи реформ освіти у Франції мали місце в 1976 р. проти плану Соньє-Сете, проти "Контракту трудового сприяння" в 1994, з вимогами покращення умов життя (підвищення допомоги, житлові проблеми). Найдовшим був страйк 1976 р., який тривав 3 місяці (з березня по травень). Він переслідував мету перешкодити проведенню реформ другого циклу освіти (створення нових спеціальностей), що сприймалося студентами як спроба підігнати вищу освіту під потреби ринку і зробити її ще менш доступною. На цей рух значний вплив мала Революційна комуністична ліга, в ньому народилися майбутні політичні кадри з Організації комуністів-інтернаціоналістів, Ліги комуністів-революціонерів, Союзу студентів-комуністів. Коли ж уряд П'єра Моруа відмінив обмеження на вступ до вузів у 1983 р., вже праві і ультраправі студенти в середині травня організували заворушення в елітарних університетах, які тривали два тижні. Через три роки уряд Жака Ширака знову спробував ввести обмеження на вступ до університетів, і сотні тисяч студентів вийшли на вулиці. Маніфестації набули запеклого характеру, загинув один студент-араб. Міністр освіти Ален Деваке був змушений відступити і відмінити реформу.

Французькі студенти знову піднялися в березні 1994 р. проти "Контракту трудового сприяння", який зменшував мінімальний розмір оплати праці до 80 % його початкового значення для осіб до 25 років, потім у листопаді-грудні 1995 р. проти скорочень бюджетного фінансування вищих навчальних закладів [2].

Академічні обставини виникнення Болонського процесу

Академічна передісторія Болонського процесу сягає 1954 року, коли у Парижі держави-члени Ради Європи підписали Європейську культурну конвенцію, в якій було наголошено на необхідності запровадження політики спільних дій, спрямованих на збереження європейської культури та заохочення її розвитку. Конвенція наголошувала на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн і спільної для них європейської культури. Болонський університет, найстарший університет в Європі, не випадково став ініціатором міжурядової міжнародної реформи у 1999 році. Тринадцять років до того, у 1986, цей навчальний заклад виступив із пропозицією створення Великої Хартії університетів (Magna Charta Universitatum), яка була розроблена і остаточно підписана в Болоньї у 1988 році з нагоди урочистого святкування 900-річчя Болонського університету. У цьому документі закладено важливі підвалини "автономії університетів". Університет визначається як "хоронитель традиції європейського гуманізму" що "постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні і політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур". Одним із

© О.К. Закусило, 2010

засобів реалізації цієї програми було визначено те, що університети "стимулюють мобільність викладачів і студентів, а також запроваджують спільну політику в питаннях рівного статусу, звань і іспитів без упередженого ставлення до національних дипломів". Важливою передумовою Болонського процесу стала Сорбонська декларація 1998 року, прийнята з нагоди урочистого святкування 800-річчя паризького університету. Декларація укладена чотирма міністрами освіти європейських країн: Франції, Німеччини, Італії і Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії. Чотири міністри взяли на себе зобов'язання "просувати загальну структуру рекомендацій, спрямованих на вдосконалення зовнішнього визнання та мобільності студентів з їх подальшим працевлаштуванням".

Болонський процес завдячує своєю назвою так званій Болонській декларації, яка була підписана 19 червня 1999 року в цьому італійському місті міністрами вищої освіти 29 європейських країн. З цього моменту починається офіційна історія реформи, кінець якої було зафіксовано 2010 роком.

У "Болонській декларації" було визначено основні цілі реформи і порядок її розвитку.

1. Прийняття системи легко зрозумілих і співставних ступенів, в тому числі через впровадження загальноєвропейського додатку до диплома, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

2. Прийняття системи, заснованої на двох основних циклах – достепеневої (udergraduate) і післястепеневої (graduate). Доступ до другого циклу вимагатиме успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Ступінь, що присуджується після першого циклу, повинен бути зажаданим на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл повинен вести до отримання степеня магістра і/або степеня доктора.

3. Впровадження системи кредитів за типом ECTS – европейської системи перезарахування залікових одиниць трудомісткості як належного засобу підтримки крупно масштабної студентської мобільності. Кредити можна отримати також і в рамках освіти, яка не є вищою, включаючи навчання протягом всього життя (lifelong learning – LLL), якщо вони визнаються зацікавленими університетами, які приймають студентів.

4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод ефективному здійсненню вільного пересування, звертаючи увагу на таке:

✓ Особам, що навчаються, повинен бути забезпечений доступ до можливості отримання освіти і практичної підготовки, а також до супутніх послуг;

✓ Викладачам, дослідникам і адміністративному персоналу повинні бути забезпечені визнання і залік періодів часу, затраченого на проведення досліджень, викладання і стажування в європейському регіоні, без нанесення шкоди їх правам, встановленим законом.

5. Сприяння європейському співробітництву у забезпечення якості освіти з метою розробки співставних критеріїв і методологій.

6. Сприяння необхідним європейським поглядам у вищій освіті, особливо стосовно розвитку навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень.

З наведеного ясно, що моделлю для майбутньої гармонізованої європейської слугувала типова для США і Великобританії дворівнева система вищої освіти (бакалаврат – магістратура), яка в різних варіантах застосовується у більшості європейських, і не тільки європейських, країн. На це були свої причини, які, на думку доповідача, є головними в успішній реалізації проекту під назвою "Болонський процес".

Економічні обставини виникнення Болонського процесу

В наш час термін освітній простір все частіше починає замінюватися іншим – сфера надання освітніх послуг. Це є свідченням набуття освітою рис виробничого характеру і існування великих мас грошових коштів, які обертаються у цій сфері. Щоб мати уявлення, про які суми йде мова, наведемо приклад Австралії – в бюджеті цієї держави доходи від залучення до навчання іноземних студентів займають третє місце. На час утвердження ідей Болонського процесу усвідомлення існування світового ринку надання освітніх послуг і жорсткої боротьби на ньому вже відбулося. Відбулося і усвідомлення того, що на цьому ринку університети Західної Європи почали програвати університетам США. Певною відповіддю на ці виклики часу і став Болонський процес. Якими ж є результати? Дозвольте навести деякі дані по Іспанії.

В цій країні частка іноземних студентів зросла з 0,7 % в 1995/96 навчальному році до 1,7 % в 2005/06 р. Особливо зросла частка іноземців, які проходять навчання за постуніверситетськими програмами – з 5,2 % до 22,1 %. Вступу іноземців до іспанських університетів сприяє гарно організований порядок оформлення, недорога державна освіта, можливість отримання стипендії, поєднання роботи з освітою і комфортні умови проживання. Іспанські університети, як правило, резервують 5 % місць для студентів із країн, що не входять до Євросоюзу.

За останні десять років кількість студентів, які отримують вищу освіту поза країною проживання (мобільних студентів), зросла майже на 70 % [3]. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, таких студентів у 1999 році нараховувалось 1,68 мільйона, а вже у 2008 році їх виявилося 2,9 мільйона. За прогнозами спеціалістів, на 2025 рік їх кількість досягне 7,2 мільйона осіб. Переважна більшість іноземних студентів навчається в країнах Європи і Північної Америки. Їх частка від загальної кількості студентів складає біля 2 % в Європі і біля 3 % у США. Але в деяких університетах Великої Британії, Франції, Німеччини кількість іноземних студентів перевищує 10 %, а в окремих університетах США досягає 30 % від загальної кількості студентів.

Протягом останніх 30 років основними поставщиками студентів на світовий ринок освітніх послуг є країни Азії. Частка азіатських студентів, які навчаються за кордоном, складає близько 50 % від загальної кількості іноземних студентів. Лідируючі позиції тут займають Китай, Республіка Корея, Малайзія та Індія. Спостерігається постійний ріст іноземних студентів з Таїланду, Індонезії, Сингапуру і Пакистану. Другим найбільш крупним донором іноземних студентів є арабські країни – Марокко, Іран, Іорданія, Алжір, Палестина. До двадцятки країн з найбільшою кількістю студентів, які навчаються за кордоном, по відношенню до 10000 населення, входять ОАЕ, Бахрейн, Кувейт і Китай.

Найбільш популярними серед іноземних студентів, які навчаються, наприклад, у США, є програми навчання по бізнесу і менеджменту (вивчають 19,5 % від загальної кількості іноземних студентів), технічні спеціальності (18 %), математика і обчислювальна техніка (9 %), природничі науки (8,5 %), соціальні науки (7,5 %), медицина і охорона здоров'я (4 %). При цьому багато студентів віддають перевагу отриманню базової вищої освіти (ступінь бакалавра) в країні постійного проживання і продовженню навчання в магістратурі чи аспірантурі за кордоном.

Великою популярністю у світі користуються також курси іноземних мов, перш за все англійської, а також програми дистанційної і заочної освіти.

В останні роки серйозні заходи по залученню іноземних студентів на навчання до своїх країн проводять і поза межами Північної Америки чи Західної Європи. 17 квітня 2009 року у спільному заході по вказаному залученню до своїх програм постуніверситетської освіти взяли участь 38 університетів Республіки Корея [4]. В цьому заході взяли участь біля 460 студентів з 66 країн світу, включаючи Німеччину, Францію, Китай, Японію, Філіпіни, Індію і Туреччину. Свої відділення для залучення студентів відкрили такі університети, як Сеульський державний університет, університет Йонсе, університет Іхва, Кьонбукський державний університет, Кьонсанський державний університет та інші. "Враховуючи, що в багатьох аспірантурах відчувається нестача аспірантів, цей захід є для них прекрасною можливістю по залученню до навчання", – заявив один з учасників. – "Передбачається, що боротьба за кращих студентів з усього світу буде досить жорсткою".

Про наміри залучати більше іноземних студентів заявляє Нова Зеландія. Після різкого зростання їх кількості у 2000-2002 роках на 250 % відбулося помітне зменшення з 97900 в серпні 2003 року до менш ніж 76180 у серпні 2006 року. Пояснення знаходять у зростанні курсу новозеландського долара і конкуренції з боку інших країн. Разом з тим, галузь знаходиться на четвертому місці за величиною надходжень до казни і заслуговує на підвищену увагу. Головною причиною такої популярності у закордонних студентів є високий рівень освітніх стандартів у Новій Зеландії.

В Канаді 21 квітня 2008 року Міністерством по громадянству та імміграції Канади було оголошено про зміни в порядку отримання дозволів на роботу для іноземних студентів – випускників відповідних програм ряду вищих навчальних закладів. Зміни були внесені з метою залучення іноземних студентів до Канади.

3 вересня 2008 року Всекитайське науково-технічне товариство по розвитку людських ресурсів у науково-технічній сфері представило дані про те, що Китай став шостою найкрупнішою країною у світі за кількістю іноземних студентів. На думку спеціалістів Міністерства освіти КНР, збільшення кількості таких студентів тісно пов'язане з підвищення якості освіти в китайських вузах. За даними Міносвіти КНР, у 2007 році кількість іноземних студентів у Китаї перевищила 190 тисяч. Вони приїхали зі 188 країн і регіонів світу і навчались у 544 китайських вузах.

Уряд Великої Британії планує збільшити кількість іноземних студентів у своїх вищих навчальних закладах протягом 2007-2012 років з 300 тисяч на ще 100 тисяч. Деякі спеціалісти стверджують, що на 2020 рік кількість іноземних студентів у Великій Британії може зрости втричі. Іноземні студенти стали значним джерелом доходів для британських ВНЗ. Підраховано, що студенти з-за кордону приносять щороку 4 мільярди фунтів ВНЗ Великої Британії і 10 мільярдів фунтів економіці країни в цілому. Як заявив голова Universities UK (спілка віце-канцлерів університетів і ректорів коледжів Об'єднаного Королівства) Драммонд Боун, це одна зі статей експорту, яка приносить більше, ніж продукти харчування, тютюнова продукція, страхування, суднобудування і конструювання літаків.

Узагальнені дані про кількість студентів-іноземців в 2007 році такі (в тисячах осіб):

- ✓ США – 582,9;
- ✓ Велика Британія – 376,2;
- ✓ Німеччина – 261;
- ✓ Франція – 247,5;
- ✓ Австралія – 202,4;
- ✓ Китай – 144;
- ✓ Японія – 120;
- ✓ Канада – більше 100;
- ✓ Сінгапур – 86;
- ✓ Нова Зеландія – 67;
- ✓ Малайзія – 65;
- ✓ Республіка Корея – 63,9.

Залучення іноземних студентів повинно стати одним із головних критеріїв оцінки роботи вищого навчального закладу. Так вважає перший віце-прем'єр РФ Ігор Шувалов [5]. На його думку, Росія, чия частка в експорті освітніх послуг не перевищує 3 % за кількістю студентів, буде програвати глобальну конкуренцію, якщо не здійснить рішучі кроки по залученню талановитої молоді. На зустрічі 7 жовтня 2008 року, яка зібрала представників 60 ВНЗ з Москви, Санкт-Петербурга, Томська, Челябінська, Новосибірська, Тюмені, підкреслювалося, що привабливість для іноземців не тільки підвищує престиж ВНЗ, а й допомагає отримати немалі інвестиції в економіку ВНЗ і відповідного регіону. Але фінанси не є єдиною метою інтеграції у світовий освітній простір. Росія (як, до речі, й Україна) має серйозні демографічні проблеми. Експорт освітніх послуг розв'язує геополітичні задачі і нарощує науковий капітал ВНЗ.

Не можна сказати, що тема, яка обговорюється, залишається зовсім не поміченою нашими урядовцями. За підрахунками Міносвіти, українські ВНЗ можуть навчати втричі більше іноземців, ніж зараз. "Багато країн за рахунок іноземців формують левову частину бюджету освіти. Це в першу чергу характерно для США, де учиться 28 % іноземних студентів. Щороку на іноземних студентах вони заробляють 14 мільярдів доларів, а на експорті зброї – 13,4 мільярда. Це гарне джерело для розвитку економіки", – вважає начальник департаменту Міносвіти О.Сухолиткий. За даними Міносвіти, в Україні у 2007 році вчилося близько 37 тисяч студентів зі 129 країн, від їх навчання Україна отримала 89 мільйонів доларів.

Обставини приєднання України до Болонського процесу

Доводиться констатувати, що вказані вище фактори, які породили Болонський процес, не мають відношення до України. Не було у нас ні потужних студентських рухів, ні ініціатив університетів, ні чітко виражених прагматичних мотивів. Ми підписали документи про приєднання до процесу, який формувався без нашої участі. З цієї причини нам доводиться розв'язувати проблеми, багато з яких невідомі країнам Західної Європи. Приєднання до Болонського процесу диктувалося політичними міркуваннями, пов'язаними з романтичними уявленнями про миттєвий вступ до Європейського Союзу. Враховуючи українську ментальність, це породило таке зрозуміле бажання високопосадовців потішити керівництво держави тим, що якоюсь частиною ми вже почали входити в Європу і стаємо ще більшими європейцями. На відміну ж від меркантильних європейців, ми зберегли свої національні риси і не створили ніяких ретельно розроблених календарних планів, ніякого економічного обґрунтування цього грандіозного проекту. Відсутні проекти по залученню до навчання до України іноземних студентів. Відсутня належна нормативно-правова база. Відсутнє фактично все, що свідчило б про наміри діяти в інтересах нашої економіки і, зрештою, всього суспільства. Замість цього зусилля університетів спрямовані на досягнення насторожуючої мети – зробити так, щоб наш студент мав можливість поїхати на навчання за кордон. Абсолютно непомітні зусилля, спрямовані на підвищення якості нашої освіти. Держава так і

не спромоглася дати університетам справжню автономію, як повинно бути в європейських країнах.

Причини проблем приєднання до болонського процесу

В час масового перетворення всіх вищих навчальних закладів України в університети неминучими були перекоси і прорахунки при формуванні вимог до вищої школи. Як це здійснювалося? Дозвольте вказати чотири основні фактори, які впливають як на форму, так і на зміст навчання в умовах сучасної України. Першим з них є держава. В тоталітарних суспільствах цей фактор є визначальним. Не так давно під постійним контролем як партійних, так і державних структур знаходилося вивчення суспільних дисциплін в зв'язку з постійним зростанням їх ролі у формуванні не тільки спеціаліста, а й людини нового суспільства. Роль держави у формуванні навчального процесу, звичайно, не зводилося тільки до цього. Були і створення втузів при крупних підприємствах, і введення військової підготовки у вузах, і створення нових спеціальностей (як правило, з технічних чи природничих напрямів), і політехнізація середньої освіти. Зауважу, що при розгляді питань про вивчення суспільних дисциплін розв'язання проблем, як правило, пропонувалося не в інтенсифікації навчального процесу, а в збільшенні кількості годин для їх вивчення у навчальному плані.

При проведенні демократичних реформ дедалі більшої сили набирають ще два фактори:

1. Роботодавець із своїми вимогами до необхідного йому змісту освіти;
2. Студент (абітурієнт) із своїми уявленнями про перспективність спеціальності, яка ним обрана, і про спроможність того чи іншого університету задовольнити його потреби.

Ці фактори в сучасній Україні мало впливають на зміст навчання в державних університетах, але стають трохи помітними у навчальних закладах недержавної форми власності.

Є ще один фактор, який не пов'язаний ні з тоталітарністю, ні з демократичністю суспільства: корпоративні інтереси викладацького середовища.

Політика держави послідовністю не відзначалася. Досить згадати всім відомі приклади. У свій час з'явилися програми підготовки бакалаврів і магістрів. Це було зроблено для того, щоб система вищої освіти наблизилася до західної, а дипломи наших випускників були зрозумілішими за кордоном. Разом з тим діяли і програми підготовки спеціалістів. Потрібні зміни в трудовому законодавстві, які б давали можливість бакалаврам (а вони ж мають закінчену вищу освіту) обіймати не тільки найнижчі посади в державних установах, не проведені й досі. Другим прикладом є масове надання ліцензій приватним навчальним закладам або для відокремлених структурних підрозділів державних університетів. Пройшло зовсім небагато часу, і з'ясувалося, що занадто велика частина їх насправді не в змозі проводити навчальну діяльність. Тепер значні зусилля витрачаються на виправлення промахів. Третій приклад – прийняття на рівні найвищих керівних органів рішень про зміст навчальних планів (найяскравішим є введення у навчальні плани всіх спеціальностей основ безпеки життєдіяльності). Четвертий приклад – підписання документів про вступ до Європейського освітнього простору. Тут суперечностей з раніше прийнятими рішеннями найбільше. Підписавши ці документи, ми прийняли на себе не тільки зобов'язання по встановленню автономії університетів. Болонська декларація до порядку денного виносить питання про значне підвищення академічної мобільності студентів. Це, в свою чергу, вимагає оновлення, ремонту, збільшення площ студентських гуртожитків, розв'язання низки інших проблем, в тому числі наявності (в наших умовах) договорів про обмін студентами з вузами-партнерами як всередині України, так і за її межами. З цими вузами необхідно узгодити цілий ряд питань, які стосуються змісту навчальних планів відповідних освітніх програм, переліку навчальних дисциплін, які студенти можуть вивчати в інших вузах, їх об'ємів в залікових одиницях (кредитах), можливих шкал оцінювання знань студентів і т.д. Такий підхід дозволить більшою мірою, ніж зараз, індивідуалізувати навчання студентів, відійти від обов'язкової прив'язки процесу навчання до конкретної навчальної групи. Замість обов'язкового (синхронного) проходження різних етапів навчання у студентів з'явиться можливість переходу до нелінійної (асинхронної) організації навчального процесу, яка дозволяє студентам частину часу проводити поза рамок свого (базового) вузу і не збільшувати при цьому тривалість навчання.

В зв'язку з цим постають такі проблеми:

- ✓ розробка індивідуальних університетських навчальних планів та програм підготовки як бакалаврів, так і магістрів з урахуванням європейських та світових стандартів та рекомендацій в галузі освіти;
- ✓ упровадження гнучких освітніх програм, навчальних планів та інформаційних технологій навчання, створення нових напрямів та спеціальностей для експериментальної підготовки фахівців, в тому числі відповідно до вимог Болонського процесу;
- ✓ участь у розробленні та впровадженні державних стандартів освіти нового покоління, національної системи кваліфікацій, інформатизації та комп'ютеризації навчально-виховного процесу.

Який же вигляд мають наші начальні плани в порівнянні з планами закордонних університетів? Таке співставлення було проведене з планами 20 університетів:

- ✓ Університет Франца-Йосипа у Граці (Австрія)
- ✓ Віденський університет (Австрія)
- ✓ Університет Саутгемптона (Велика Британія)
- ✓ Лондонський університет (Велика Британія)
- ✓ Пантеон Сорбонна (Париж I, Франція)
- ✓ Стразьбурзький університет (Франція)
- ✓ Гейдельберзький університет (Німеччина)
- ✓ Дортмундський університет (Німеччина)
- ✓ Римський університет (Італія)
- ✓ Афінський державний університет (Греція)
- ✓ Варшавський університет (Польща)
- ✓ Краківський університет (Польща)
- ✓ Вроцлавський університет (Польща)
- ✓ Познанський університет (Польща)
- ✓ Софійський університет (Болгарія)
- ✓ Белградський університет (Сербія)
- ✓ Карлов університет (Чехія)
- ✓ Вільнюський університет (Литва)
- ✓ Білоруський державний університет (Білорусь)
- ✓ Санкт-Петербурзький державний університет (Російська федерація)

Крім того, були вивчені зразкові навчальні плани Міністерства освіти і науки Російської федерації.

Аналіз показав таке:

1. Навчальні плани західноєвропейських університетів містять мінімум (або зовсім не містять) непрофільних для конкретної спеціальності дисциплін. Так, в університеті Франца-Йосипа на спеціальності "Математика" непрофільних дисциплін немає зовсім, а на спеціальності "Історія" як вибіркові фігурують "Історія економіки", "Історична галузева інформатика і документація" та "Організація виробництва і маркетинг для істориків". В університетах Великої Британії непрофільних дисци-

плін на більшості спеціальностей немає. В Римському університеті на хімії як обов'язкова фігурує "Іноземна мова", на математиці непрофільних дисциплін немає, на соціології як обов'язкові фігурують "Статистика", "Сучасна історія", "Англійська мова", "Політична економія" та "Публічне право", за вибором іде "Право Європейського Союзу". У Краківському університеті на праві обов'язковою є іноземна мова, як факультатив іде латинська мова, а на хімії непрофільних дисциплін немає. В Белградському університеті на інформатиці обов'язковими є "Культура комунікації", "Англійська мова" та "Основи управління". В Карловому університеті на фізиці, інформатиці та математиці вивчається як обов'язкова єдина непрофільна дисципліна – "Англійська мова". У Вільнюському університеті з непрофільних на математиці як обов'язкові фігурують "Литовська культура", "Мова", "Філософія", "Психологія", "Економічна теорія" та "Соціологія" з мінімальними кількостями кредитів

2. Дисципліни "Оборона населення і господарчих об'єктів у надзвичайних ситуаціях", "Охорона праці" та "Основи енергозбереження" помічено тільки в Білорусі як додаткові види навчання

3. Найближчими за змістом навчальними планами є плани Білорусі та Російської федерації. Але і їх аналіз показує, що вони знаходяться значно ближче до планів країн Європейського Союзу, ніж наші. Так, навчальний план Російської федерації з напряму "Геологія" містить сім назв у базовій частині гуманітарних, соціальних і економічних дисциплін і дві у варіативній частині. Слід підкреслити, що серед цих дев'яти назв трьома є "Економічна геологія", "Правові основи надрокористування" та "Менеджмент у сфері надрокористування". Для порівняння вкажу, що у нас таких дисциплін сімнадцять. Об'єм годин на їх вивчення в Росії значно менший. Форма контролю у всіх випадках, крім одного, є заліком.

Напрошується висновок, що основним фактором, який впливає на формування наших навчальних планів, є четвертий із вказаних раніше – корпоративні інтереси викладацького середовища. При цьому миттєво забуваються тези про те, що класичні університети повинні давати фундаментальну освіту, і що їх випускник повинен бути ознайомлений з основними надбаннями світової цивілізації. Ігноруються положення підписаних Україною документів про входження до Європейського освітнього простору. Ігноруються й інтереси держави, якій потрібні спеціалісти, що володіють технологіями XXI сторіччя. Ігнорується необхідність готувати випускника, здатного укріплювати обороноспроможність держави. Ігноруються й інтереси майбутнього спеціаліста, який повинен бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці. Ігноруються й інтереси університетів, які повинні відповідати на виклики часу.

Конференція повина зреагувати на кризові явища, що мають місце в нашому суспільстві в цілому і у вищій освіті, зокрема. В ухвалі конференції особливу увагу слід звернути на необхідність розробки програми входження у ЄОП, спрямованої на захист економічних інтересів України. Окремий акцент слід зробити на необхідності підвищення стандартів вищої освіти в Україні.

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Болонский_процесс. 2. http://ru.wikipedia.org/wiki/Студенческое_движение. 3. http://www.e-joe.ru/sod/98/4_98/st119.html. 4. http://southkoreanews.ru/story/921. 5. http://profedu.ru/news/ element.php?ID=705.

Надійшла до редколегії 30.10.2009

О.М. Зіноватна, асп.

СТУПЕНЕВА ОСВІТА В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: РІВЕНЬ ГОТОВНОСТІ ДО СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

У статті проаналізовані особливості освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра в Україні, їхня відповідність Болонському формату ступневості вищої освіти. Розглянуті проблеми диверсифікації бакалаврських та магістерських програм, а також специфіка українських освітніх реформ у контексті переходу до суспільства знань.

Ключові слова: Болонський процес, суспільство знань, двоступенева освіта, ступінь бакалавра, ступінь магістра, академічні та професійні програми, диверсифікація ступеневих програм, працевлаштування бакалаврів, гнучкість.

В статье проанализированы особенности образовательно-квалификационных уровней бакалавра и магистра в Украине, их соответствие Болонскому формату ступенчатости высшего образования. Рассмотрены проблемы диверсификации бакалаврских и магистерских программ, а также специфика украинских образовательных реформ в контексте перехода к обществу знаний.

Ключевые слова: Болонский процесс, общество знаний, двухступеневое образование, степень бакалавра, степень магистра, академические и профессиональные программы, диверсификация ступеневых программ, трудоустройство бакалавров, гибкость.

The article analyzes the peculiarities of bachelor's and master's degrees in Ukraine and their compatibility with Bologna-process criteria of two-cycle education. It also raises the issues of diversification of bachelor's and master's programs and the peculiarities of Bologna principles implementations in Ukraine on the way to knowledge society.

Key words: Bologna process, knowledge society, two-cycle education, bachelor's degree, master's degree, academic and professional programs, degree program diversification, job placement of bachelor's degree holders, flexibility.

Система освіти є суспільним пріоритетом будь-якої розвинутої країни, оскільки її дієвість та ефективність означає успішне майбутнє для прийдешніх поколінь. Жодна країна не задоволена станом власної освітньої системи, що призводить до постійних пошуків шляхів поліпшення та удосконалення цієї галузі. Загальнокультурні зовнішні чинники такі як глобалізація, перехід до постіндустріального суспільства, формування єдиної світової інформаційної системи також висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. В останнє десятиріччя результатом усвідомлення цих потреб можна назвати розбудову єдиного європейського освітнього простору під загальною назвою Болонський процес.

Потреба у оновленні європейської освіти виявилась досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти євро) трансформації призвели до підвищеної мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1]. Важливою питанням також було підвищення конкурентоспроможності європейської освіти з Сполученими Штатами Америки, які наразі випереджають Європу за низкою освітніх показників [2]. Таким чином, основною метою Болонського процесу є гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів, прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм.

Бельгійські дослідники Я. Елен та Е. Фербург (J. Elen and A. Verburgh) характеризують підписання Болонської декларації у 1999 р. як поворотний момент у європейсь-

© О.М. Зіноватна, 2010

кій історії, оскільки проголошується головна мета цих перетворень, а саме перехід до "суспільства знань" [3]. У новому суспільстві знання перестануть бути особистим надбанням чи перевагою, а перейдуть до економічної сфери у якості товару. Освіта та просвітницька діяльність мають сприяти швидшому виникненню нового типу суспільства. Саме тому система вищої освіти європейських країн має бути не лише структурно реформована, але й змістовно оновлена, щоб дійсно бути в авангарді суспільства знань, створювати, примножувати та розповсюджувати знання, робити їх суспільно доступними. Вчені Л. Вебер та П. Згага (L. Weber and P. Zgaga) сприймають Болонський процес як "чудову нагоду переглянути та покращити педагогічну систему глобально, на рівні програм, та індивідуально, на рівні викладачів. Особливо важливим є те, що створюються умови сприятливі для освітнього процесу, який зосереджується на навчанні, а не на викладанні" [4]. Таким чином, Болонський процес, з іншого боку, призводить до глобального перегляду освітніх систем на їхню відповідність сучасним суспільним умовам переходу до суспільства знань. Він спонукає і до структурного, і до концептуального удосконалення європейського освітнього простору.

Важливим аспектом Болонського процесу є відсутність припису – декларації не нагадують детальну інструкцію, де зазначені найдрібніші деталі та конкретні заходи і кроки. Хоча пропонуються конкретні структурні рамки, в той самий час, допускаються ідіосинкратичні інтерпретації його положень та результатів впровадження. Ба більше, швидкість та результати будуть різними у різних країнах у залежності від того, наскільки традиційні освітні структури та практики відрізняються від вимог задекларованих у Болоньї [5]. Кожна країна реалізує Болонські реформи враховуючи національну специфіку, залишаючись при цьому рівноправним партнером у контексті загальноєвропейських перетворень. Україна не є винятком, тому входження України в європейський освітній простір та пов'язані з цим реформи спонукають дослідити стан наявних освітніх структур у системі вищої освіти України та їхні відповідності головним тенденціям Болонських угод, а також специфіку реформ в українському контексті.

Ключовими напрямами Болонського процесу, або "базовим трикутником реформ" вважаються прийняття трициклової системи вищої освіти, запровадження ECTS і забезпечення якості освіти. Трициклова система освіти передбачає послідовно отримані ступені бакалавра, магістра та доктора філософії (Ph.D). Докторантура, про яку йдеться мова в болонських документах, є, фактично аналогом української аспірантури, тобто поглибленої вищої освіти, тому ще говорять про двоступеневу вищу освіту, маючи на увазі ступені бакалавра та магістра. Вибір саме двоступеневої вищої освіти був не випадковий, адже саме така структура вищої освіти властива більшості англомовних країн. Конкуренція Європи зі Сполученими Штатами також вплинула на цей вибір, оскільки у Штатах двоступенева вища освіта успішно функціонує вже понад 200 років. На думку вчених, через розмаїття європейських систем освіти найскладнішим завданням, що потребуватиме найдовшого часу є введення двоступеневої освіти [6], оскільки мова йде не лише про введення чи адаптацію вже існуючих ступенів, але й про повну перебудову програм зі скороченням терміну навчання та посиленням професійної складової. Це є найважливішим нововведенням і більшість європейських країн запровадили, впроваджують, або планують впровадити трициклову (двоступеневу) систему вищої освіти.

Бакалаврська програма підготовки фахівців Болонського формату передбачає 3-4 роки навчання в залежності від спеціальності. Цей ступінь називають початковим або змішаним [7], оскільки він має подвійну мету – підготувати студентів до подальшого навчання у магістратурі, а також надати достатні компетенції для працевлаштування.

Пропонуються такі типи бакалаврів:

✓ бакалавр за професією;

✓ бакалавр із широкою базовою підготовкою, яка дає необхідні навички для багатьох галузей діяльності;

✓ бакалавр із широкою базовою підготовкою, яка забезпечує можливість продовжити освіту на магістерському рівні;

✓ бакалавр як наукова (академічна) ступінь, що дозволяє її власникові освоювати освітні програми у відповідних галузях спеціалізації [8].

Між програмами бакалавра і магістра має існувати механізм наступності, але при цьому вони мають бути самостійними циклами.

Навчання у магістратурі буде тривати 1 чи 2 роки. Передбачаються багатопрофільні академічні та професійні магістерські програми. Академічні програми надаватимуть поглиблену наукову підготовку з отриманням ступеню "магістр наук", а професійні будуть орієнтуватися на поглиблене оволодіння фаховою діяльністю і завершуються ступенем "магістр професії". Магістерська програма має єдине завдання, а саме розвиток дослідницьких/професійних умінь (в залежності від спрямованості програми). Це може бути залучення до активної науково-дослідної роботи з написанням магістерської дисертації теоретичного або прикладного характеру. У професійній магістерській програмі передбачається активне залучення до професійної діяльності на кшталт практики, стажування чи інтернатури.

Диверсифікація програм підготовки бакалавра і магістра означає не лише постановку різних освітніх цілей, але й застосування різних освітніх технологій. Основні розбіжності між цими циклами полягають у такому:

✓ З точки зору системної приналежності бакалаврські програми належать головним чином до освітньої системи, в той час як магістерські – до науково-дослідної. Це означає, що бакалаврат фокусується на студенті, його метою є заохочувати учіння. Магістерські програми, у свою чергу, фокусуються на науково-дослідній роботі з метою залучити студентів до справжньої наукової діяльності;

✓ З точки зору кінцевого продукту бакалаврські програми готують "дослідницьких професіоналів" (investigative professionals), в той час як магістерські програми – "професійних дослідників" (professional researchers). Хоча обидві категорії передбачають набуття науково-дослідних компетенцій, проте професійні дослідники мають розвинути ще особисте наукове визначення та наукове бачення проблем [9].

Попри усвідомлення, що двоступенева система підвищить прозорість та порівнювальність освітніх систем різних країн, Болонська реформа викликає дискусії через низку питань, які до підписання угоди не були актуальні. По-перше, це відсутність регулювань відмінностей між бакалавром/магістром Болонської декларації та цими ступенями в англомовних країнах [10]. Формально структура ступенів є дуже подібною, але у контексті Болонського процесу, а особливо з його орієнтацією на суспільство знань, має набути зовсім новий формат циклів бакалавра та магістра.

По-друге, це поняття гнучкості (flexibility). Вища освіта взагалі та університети особливо має стати більш гнучкою, щоб мати справу з мінливими очікуваннями та вимогами студентського контингенту, який стає все більш різноманітним та різнобічним [11]. Поряд з уні-

верситетською гнучкістю має бути й індивідуальна гнучкість. Згідно з Гельсінським семінаром (2001) із проблем ступеню бакалавра індивідуальна гнучкість разом з розвитком національної й інтернаціональної мобільності є головною перевагою двоступеневого поєднання "бакалавр/магістр" [12]. Отримавши ступінь бакалавра студент може спеціалізуватися у галузі обраній у першому циклі або набувати кваліфікації у новій галузі й отримати ступінь магістра, або працевлаштуватись. При цьому існує можливість повернутись до навчання у будь-який час, якщо виникне потреба поглибити знання або змінити фах. Мобільність студентів уможливлює їх змінювати вищий навчальний заклад без особливих проблем і навчатися за програмою бакалавра в одному вузі, а за програмою магістра в іншому.

По-третє, багато суперечок викликає питання працевлаштування бакалаврів. Вони мають задовольняти конкретні вимоги ринку праці, здобувши за 3-4 роки професійні навички, які вимагаються від усього працездатного населення Європи [13]. Ставиться під сумнів якість кваліфікації отриманої за 3 роки, але деякі дослідники (Я. Елен та Е. Фербург) говорять про готовність бакалаврів до професійної діяльності завдяки формуванню дослідницької компетенції [14]. Випускникам бакалаврату може бракувати підготовки відразу виконувати певні професійні завдання, але дослідницькі компетенції надають їм можливості встановлювати зв'язки і швидко навчитися працювати у різноманітних професійних ситуаціях. Саме через те, що їх не навчали конкретній професії, вони, на нашу думку, є більш гнучкими та базово краще підготовленими. Відсутність спеціалізації та зосередження на дослідницьких компетенціях надає їм початкову перевагу у суспільстві знань, що виникає.

В Україні на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України у березні 2008 запровадження ступеневої освіти європейського формату також проголошено ключовим етапом у розв'язанні проблем реформування вищої освіти [15]. Василь Кремінь характеризує сучасний стан української освіти як амбівалентний, оскільки є усвідомлення необхідності реформ, але розквіт нововведень у царині освіти гальмується фінансовими труднощами [16]. Амбівалентність стосується і ступеневої освіти. На перший погляд, в України вже давно існує ступенева освіта, ступені та дипломи бакалавра і магістра отримує переважна кількість студентів вузів, але поряд з тим найпоширенішою залишається ступінь спеціаліста, у свідомості батьків їхні діти досі вступають "до університету", а не до бакалавра та конкурсний відбір у магістеріум викликає несподіване обурення та протести зі сторони студентів [17]. Подолання амбівалентності можливо кількома шляхами і тут є доречним образ, запропонований Реже Коле та Дюраном (Rege Colet and Durand): "у кожного учасника угод є два шляхи. Перший – це просто "перевдягнутися", тобто поміняти назви без жодних змін у освітній діяльності. Наприклад, трьохрічна програма перетворюється у бакалаврську шляхом зміни назви без змін у цілях, орієнтації та у структурі навчальної програми. Інший шлях набагато складніший, оскільки сприймає Болонську декларацію як нагоду переоцінити власні пріоритети та практики. Вибір цього шляху потребує готовності до перевірки правильності власного бачення та концептуалізації змін" [18]. Зрозуміло, що обрання Україною другого шляху призведе до справжнього оновлення та перетворення з суспільства інформаційного на суспільство знань зберігаючи найкращі національні традиції.

Доречно відзначити, що в Україні практика ступеневої освіти має історичне коріння, наприклад, випускники Києво-Могилянської академії (з 1701) та Львівського університету (1661) отримували ступені ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. За Радянської влади існували лише такі ступені як молодший спеціаліст (на базі технікума, училища) та спеціаліст (на базі вищих навчальних закладів). У незалежній Україні закон Верховної Ради "Про освіту" (1992), а у 1996 р. і зміни до нього, реформував ступеневу освіту, запровадивши освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра та магістра [19]. Уведення нових рівнів не ліквідувало вже існуючі, таким чином утворивши чотириступеневу систему освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Диплом молодшого спеціаліста і бакалавра визнавався роботодавцями неповною вищою освітою. Найросповсюдженішим ступенем вищої освіти був ступень "спеціаліст", який отримували зазвичай після п'яти років начання, а диплом магістра приваблював лише незначну кількість студентів головним чином для академічної кар'єри.

Відповідно до ст. 30 Закону України "Про освіту" (1996) і Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (Постанова Кабінету Міністрів Україні, 1998) бакалаврат вважається базовою вищою освітою, тобто неповною, і передбачає продовження навчання за програмою спеціаліста чи магістра. Ступінь бакалавра залишається проміжною освітньою ланкою через наявність освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, який є спадком радянської системи освіти. Подготовка українського бакалавра відбувається за професійною та академічною програмою. Гнучкість відсутня, а самостійність бакалаврської програми досить відносна, оскільки програми спеціаліста мало чим концептуально відрізняються від бакалаврських програм і слугують додатковим роком навчання. Працевлаштування бакалаврів є найгострішим питанням [20]. Потреби ринку праці у бакалаврах ще не сформовані, зазвичай вимагаються фахівці з вищою освітою без зазначення ступеня, такі вислови як "потрібні бакалаври" або "потрібні магістри" майже не вживаються. Існує загроза, що під час адаптації до Болонських вимог бакалаврат може перетворитися на суто професійну або редуковану програму підготовки фахівців.

В Україні ступінь магістра, як і ступінь спеціаліста, передбачає здобуття повної вищої освіти. Проте, на відміну від спеціаліста, особа, що отримала диплом магістра, повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-творчої, або науково-педагогічної, або управлінської діяльності. До магістратури повинні йти обдаровані студенти [21]. Навчання у магістеріумі має відбуватися за індивідуальними навчальними планами і програмами. Таким чином, магістратура є підготовкою до наукової та викладацької діяльності. Рівень підготовки магістрів не відповідає європейським стандартам [22]. Оскільки цей ступень набув поширення нещодавно, моделі магістра за спеціальностями вищої освіти ще не є чітко розробленими і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста. Гнучкість переходу від бакалавра до магістра не спостерігається, продовження навчання можливо лише у рамках обраної спеціальності. Тому існує необхідність розроблення низки професійних магістерських програм для забезпечення багатопрофільності та більшої гнучкості освітньої діяльності. Наприклад, випускники бакалаврату з філології готові для оволодіння широким спектром магістерських спеціалізацій – педагогічних, журналістських, редакторських, мистецтвознавчих, соціологічних [23]. Хоча для деяких професійних сфер професійний досвід важливіший за теоретичну підготовку, але для окремих професій пріоритетною має стати ступінь магістра [24]. Проте існує і низка позитивних зрушень.

У деяких вузах України (Київський національний економічний університет, Києво-Могилянська академія) магістеріум функціонує досить успішно і навіть виділився в окремий підрозділ у структурі університету. В окремих

університетах, у якості експерименту Міністерство освіти і науки України дозволив запровадити академічно орієнтовані програми підготовки магістрів, зберігши при цьому і програми більш практичного спрямування для спеціаліста. Вже є визначеним перелік спеціальностей, з яких не варто зберігати освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" [25]. Окрім цього, не лише наукові, але й газетні публікації свідчать про занепокоєність станом ступеневої освіти та пропонують конкретні кроки. Бакалаврат має залишитися традиційним, а магістратура новаційним рівнем [26]. Необхідно надати ступеню бакалавра статус повної вищої освіти, ліквідувавши ступінь спеціаліста, інакше усі забажають навчатися у магістратурі, щоб мати вищу освіту [27]. Потрібен конкурсний відбір до магістратури, щоб відібрати студентів, які дійсно зацікавлені у науково-викладацькій діяльності. Засобом покращення якості магістерських програм має бути посилення конкуренції між вузами за право готувати магістрів [28]. Це уможливить створити магістерські програми на основі спецкурсів з пріоритетних напрямів відповідних наук (advanced studies).

Таким чином, у світлі Болонського процесу ступенева освіта України потребує розробки чітких концепцій вищої освіти, зокрема рівнів бакалавру та магістру. Ці рівні мають бути самостійними з виходом у конкретні професійні компетенції. Приоритетними є питання статусів бакалавра та магістра, можливості працевлаштування випускників. Особливо важливим кроком є розробка магістерських програм за спеціальностями вищої освіти, які б уможливлювали як і наукову, так і професійну та викладацьку діяльність вищого рівня. На тлі цих конкретних перетворень необхідно паралельно формувати у суспільній свідомості досвід розрізнення вищезазначених ступенів. Головним є зберегти національну ідентичність та не втратити найкращі здобутки власної системи освіти. Попри всі труднощі в Україні відбувається поступовий перехід до ступеневої освіти європейського зразка і до суспільства знань.

1. *Десятов Т.М.* Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз / Т. М. Десятов; за ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво "АртЕк", 2008. – 263 с. – (Науково-методичний посібник). – С.20-21. 2. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.* – К.: Знання України, 2006. – С.28. 3. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – P.9. 4. *Weber L. E.* Reinventing the European Higher Education and Research Sector: the Challenges for Research Universities. / L.E. Weber, J.J. Duderstadt. Reinventing the University. – London: Economica, 2004. – P.4. 5. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – P.72. 6. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.* – К.: Знання України, 2006. – С.36. 7. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – С.36. 8. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.* – К.: Знання України, 2006. – С.112. 9. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – P.93-94. 10. Там само. – С.73. 11. Там само. – С.73. 12. *Журавський В. С.* Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. Журавський, М. Згуровський. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2003. – С.42. 13. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.* – К.: Знання України, 2006. – С.104-105. 14. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – P.96. 15. *Пуховська Л. П.* Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра. // Шлях освіти. – 2008. – №2. – С.16. 16. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – С.66. 17. *Галковська Т.* Конкурсний відбір у магістеріум: чи готові до нього викладачі і студенти? // Дзеркало тижня. – 24-30 березня 2007. – №11. – режим доступу до статті: http://www.dt.ua/3000/3300/56117/. 18. *Elen J.* Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn: Garant, 2008. – P.73. 19. *Язвінська О.* Ступенева освіта в Україні – відродження традицій. // Науковий світ. – 2006. – №8. – С.10-11. 20. *Данилова С., Гончаренко А.* Пять наивных вопросов о бакалавриате и магистратуре // Комсомольская правда. – 23 апреля 2009. – С.10. 21. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / *Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.* – К.: Знання України, 2006. – С.203. 22. *Клочек Г.* Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу. // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – Київ: Пед.преса, 2005. – №9-10. – С.111. 23. Там само. – С.117. 24. *Данилова С., Гончаренко А.* Пять наивных вопросов о бакалавриате и магистратуре // Комсомольская правда. – 23 апреля 2009. – С.10. 25. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – С.259. 26. *Клочек Г.* Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу. // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К/: Пед. преса, 2005. – №9-10. – С.118. 27. *Галковська Т.* Конкурсний відбір у магістеріум: чи готові до нього викладачі і студенти? // Дзеркало тижня. – 24-30 березня 2007. – №11. – режим доступу до статті: http://www.dt.ua/3000/3300/56117/ 28. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – С.306.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

Н.Л. Козак, викл.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті відображено різні підходи до визначення сутності поняття "наукова діяльність" та подано авторське визначення дефініцій "наукова діяльність студентів", "навчально-дослідна робота студентів". Проаналізовано структуру державного управління науковою діяльністю в Україні та визначено повноваження кожного її елемента. Представлено загальну характеристику системи організації наукової діяльності в університетах України.

Ключові слова: наукова діяльність, державне управління науковою діяльністю, університет, організація наукової діяльності в університеті, наукова діяльність студентів, навчально-дослідна робота студентів.

В статье отображены разные подходы к определению сущности понятия "научная деятельность" и представлено авторское определение дефиниций "научная деятельность студентов", "научно-исследовательская работа студентов". Проанализирована структура государственного управления научной деятельностью в Украине и определены полномочия каждого ее элемента. Представлена общая характеристика системы организации научной деятельности в университетах Украины.

Ключевые слова: научная деятельность, государственное управление научной деятельностью, университет, организация научной деятельности в университете, научная деятельность студентов, научно-исследовательская работа студентов.

At this article we have reflected different approaches to determination the notion "a scientific activity" and author definition "students scientific activity", "students educational-research work". The structure of state administration of scientific activity was analyzed in Ukraine and determined of authority every its elements. It was represented the general characteristic the system of organization scientific activity at university in Ukraine.

Key words: scientific activity, students scientific activity, state administration of scientific activity, a university, the organization of scientific activity at the university, students educational-research work.

Пріоритетним напрямом діяльності університетів в Україні є забезпечення взаємозв'язку теорії та практики у навчанні, його поєднання з досягненнями науки, що впливає на підвищення вимог щодо підготовки спеціа-

© Н.Л. Козак, 2010

лістів нового покоління, які повинні володіти не лише теоретичними знаннями з певних галузей, але й методикою сучасних наукових досліджень.

Сьогодні збільшується кількість досліджень з проблем наукової діяльності та наукових досліджень у вищих навчальних закладах. Так, необхідність удосконалення державного планування наукових досліджень обґрунтована Кравченко С.О. [1], основам наукових досліджень, їх організації і методології присвячені праці таких учених як Афанасьєв А.О., Білуха М.Т., Кловак Г.Т., Крушельницька О.В., Федірчик Т.Д., Пилипчук М.І., Сімакова О.О., Стеченко Д.М., Цехмістрова Г.С., Шишка Р.Б. [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11] та ін.

Проблема становлення та розвитку науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України знайшла певне відображення у праці Микитюк О.М. [12], ефективність наукової діяльності вузів розглянута Мухіним П.А. [13], основи науково-дослідної роботи студентів розкриті у працях Вілкової О.Ю., Сокирської В.В., Філінюк А.Г. [14, 15, 16], організація науково-дослідної діяльності студентів вищих навчальних закладів висвітлена у роботах Мацегоріна О.І., Семенога О.М., Спіцина Є.С. [17, 18, 19].

Науковий інтерес вчених викликають питання підготовки студентів до науково-дослідної роботи – Горкуненко П.П. [20], педагогічного супроводу наукової діяльності студентів – Рогальська Н.В. [21], розробки наукових засад педагогічного процесу – Слєпкань З.І. [22] та ін.. Проте проблема організації наукової діяльності в університетах досліджена недостатньо.

Мета статті полягає в уточненні педагогічної сутності понять "наукова діяльність", "наукова діяльність студентів", "навчально-дослідна робота студентів"; аналізі структури державного управління науковою діяльністю в Україні; визначенні структури організації наукової діяльності в університеті.

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту", наукова діяльність є невід'ємною складовою вищої освіти та забезпечується через органічну єдність змісту освіти і програм наукової діяльності [23].

Поняття "наукова діяльність" вживається у двох значеннях: більш вузьке – вироблення наукових знань та прикладні дослідження щодо їх застосування; і більш широке, що може включати, крім того, експериментальні розробки, підготовку наукових кадрів, науково-інформаційну роботу тощо. На даний час поняття "наукова діяльність" тлумачиться переважно розширено [24]. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" трактує наукову діяльність як інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на одержання й використання нових знань, основними формами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження [25; 26]. Таке визначення наукової діяльності можна зустріти і у роботах таких науковців як Кравченко С.О., Крушельницька О.В., Стеченко Д.М., Цехмістрова Г.С., Шишка Р.Б. [27; 28; 29; 30]. Ми погоджуємось із думкою цих авторів і вважаємо, що вона у повному обсязі розкриває сутність поняття "наукова діяльність".

Регулювання наукової діяльності в Україні відбувається на рівні держави та є пріоритетним напрямом розвитку суспільства, без якого неможливе зростання економіки, освіти, інтелектуального потенціалу людства. Управління науковою діяльністю здійснюється державними структурами задля реалізації завдань, функцій, інтересів держави у сфері науки і наукової діяльності.

Державне управління науковою діяльністю – це форма реалізації державної політики, основними цілями якої є: примноження національного багатства на основі використання наукових та науково-технічних досягнень; створення умов для досягнення високого рівня життя людей, їхнього фізичного і інтелектуального розвитку за допомогою використання сучасних досягнень науки та техніки; зміцнення національної безпеки на основі використання наукових і науково-технічних досягнень; забезпечення вільного розвитку наукової та науково-технічної творчості [31; 32; 33].

Державне управління в Україні у сфері наукової діяльності здійснюють Президент України, Верховна Рада України, Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України, Верховна Рада Автономної Республіки Крим, місцеві ради, рада міністрів Автономної Республіки Крим, місцеві органи виконавчої влади.

У Законі України "Про наукову і науково-технічну діяльність" статтею 26 визначено, що Президент України як глава держави та гарант її державного суверенітету сприяє розвиткові науки і техніки з метою забезпечення технологічної незалежності країни, матеріального достатку суспільства та духовного розквіту нації [34].

Здійснення державного регулювання у сфері наукової і науково-технічної діяльності, визначення основних засад та напрямів державної політики у сфері наукової і науково-технічної діяльності, затвердження пріоритетних напрямів науки та техніки і загальнодержавних (національних) програм науково-технічного розвитку України відноситься до повноважень Верховної Ради України.

Вищим органом у системі органів виконавчої влади є Кабінет Міністрів України, який здійснює науково-технічну політику держави; подає Верховній Раді України пропозиції щодо пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та їх матеріально-технічного забезпечення; забезпечує реалізацію загальнодержавних науково-технічних програм; затверджує державні (міжвідомчі) науково-технічні програми відповідно до визначених Верховною Радою України пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки [35; 36; 37].

Міністерство освіти і науки України є центральним органом виконавчої влади у сфері наукової діяльності, який: розробляє засади наукового і науково-технічного потенціалу України; організовує та координує інноваційну діяльність; координує розвиток загальнодержавної системи науково-технічної інформації; координує діяльність органів виконавчої влади щодо розроблення загальнодержавних наукових і науково-технічних програм та контролює їх виконання; здійснює керівництво системою наукової і науково-технічної експертизи; забезпечує інтеграцію вітчизняної науки у світовий науковий простір із збереженням та захистом національних пріоритетів [38].

Управління у сфері наукової та науково-технічної діяльності відповідних галузей здійснюють інші центральні органи виконавчої влади у межах своїх повноважень.

На регіональному рівні державним управлінням у сфері наукової і науково-технічної діяльності займаються Верховна Рада Автономної Республіки Крим, місцеві ради, Рада міністрів Автономної Республіки Крим, місцеві органи виконавчої влади відповідно до своєї компетенції [39; 40].

Вищим державним науковим центром в Україні є Національна академія наук, яка згідно із чинним законодавством є вищою держаною науковою організацією України, що заснована на державній власності і користується правами самоврядності, яка полягає у самостійному визначенні тематики досліджень своєї структури, вирішенні міжнародних наукових зв'язків. Академія об'єднує дійсних членів, членів-кореспондентів та іноземних членів, усіх науковців її установ, організовує і здійснює фундаментальні та прикладні дослідження з найважливіших проблем природничих, технічних та соціогуманітарних наук [41; 42].

З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що державне управління науковою діяльністю в Україні є досить складною і розгалуженою структурою, кожен елемент якої має свої повноваження: Президент України сприяє розвитку науки й техніки; Верховна Рада здійснює державне регулювання у сфері наукової і науково-технічної діяльності; Кабінет Міністрів запроваджує виконання державної політики у галузі науки та координує діяльність органів виконавчої влади; інші центральні органи виконавчої влади здійснюють управління відповідними галузями наукової діяльності; Верховна Рада Автономної Республіки Крим, місцеві ради, Рада міністрів Автономної Республіки Крим, місцеві органи виконавчої влади відповідають за розвиток наукової діяльності на регіональному рівні; Національна академія наук України об'єднує всі напрями науки і підтримує міжнародні зв'язки з науковими центрами.

В умовах приєднання України до Болонського процесу зростає роль університетів як основних наукових центрів, в яких зосереджується найбільший науковий потенціал. Згідно із Законом України "Про вищу освіту", університет – це багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність [43].

Основні напрямки наукових досліджень в університеті визначає Вчена рада, яка на чолі з ректором дає оцінку науково-педагогічній діяльності структурних підрозділів вищого навчального закладу [44].

Організацію наукової діяльності в університеті та її безпосереднє керівництво, планування, поточне управління здійснює проректор з наукової роботи у межах делегованих ректором повноважень. Проректор з наукової роботи сприяє створенню наукової ради університету і ради студентського наукового товариства. Основним завданням ради студентського наукового товариства є всебічна допомога керівництву вищого навчального закладу у створенні умов для широкої участі студентів у науковій діяльності, розповсюдження позитивного досвіду організації наукової діяльності студентів, методичне керівництво науковою діяльністю студентів, організація студентських науково-технічних конференцій, виставок, конкурсів, оглядів [45].

Вчені ради утворюються також на факультетах [46]. Вчена рада факультету є колегіальним органом факультету університету, яку очолює голова – декан факультету [47]. До компетенції вченої ради факультету належить визначення загальних напрямків наукової діяльності факультету.

Наступним структурним підрозділом вищого навчального закладу, який займається науковою діяльністю є кафедри [48], що проводять навчально-виховну та методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснюють наукову, науково-дослідну, науково-технічну діяльність за певним напрямом. Керівництво кафедрою здійснює завідувач кафедрою [49].

Кафедра як суб'єкт наукової діяльності виконує такі повноваження: організовує роботу кафедри та визначає разом з іншими науковцями кафедри основні пріоритетні напрямки наукової і науково-технічної діяльності підрозділу; проводить самостійні або разом з іншими членами кафедри наукові дослідження; організовує наукове співробітництво з іншими кафедрами та науковими установами; організовує роботу наукових семінарів, проблемних груп, круглих столів; ініціює у встановленому порядку проведення наукових і науково-практичних конференцій та вносить відповідні пропозиції керівництву наукової установи; несе персональну відповідальність перед Вченою радою за проведення на кафедрі наукових і науково-технічних розробок; керує науковою діяльністю кафедри.

Порядком перерозподілу функціональних обов'язків завідувач кафедрою може призначити заступника з наукових питань з найбільш досвідчених науковців та доручити йому координацію наукових досліджень [50]. На кафедрах можуть створюватися предметно-методичні секції, які зазвичай очолюють найбільш кваліфіковані викладачі. У межах таких секцій можуть координуватися й наукові дослідження [51].

При виконанні досліджень молодими науковцями багато залежить від призначеного наукового керівника, який визначає напрямки і програму наукової діяльності колективу; узгоджує з іншими науковцями плани проведення робіт та координує їх між виконавцями; несе персональну відповідальність за результати наукових досліджень; контролює роботу підлеглих членів творчих колективів; вносить корективи у проведення досліджень [52].

Кращі наукові роботи студентів публікують у наукових журналах, заслуховують на конференціях різних рівнів – від факультетської до загальнодержавної, висувають на конкурси, премії. Студенти-науковці, випускники університету за рішенням державної екзаменаційної комісії і студентського наукового товариства можуть бути рекомендовані до вступу в аспірантуру, на викладацьку роботу [53].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити виковок, що наукова діяльність є невід'ємною складовою роботи університету, керівництво якою здійснює проректор з наукової роботи, йому підпорядковуються факультети, кафедри, керівники наукових досліджень, студенти.

Одним із напрямів наукової діяльності в університеті є наукова діяльність студентів.

Багато науковців визначають наукову діяльність студентів як науково-дослідну роботу студентів [54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66]. Мацегорін О.І. наукову діяльність студентів називає науково-дослідницькою роботою студентів [67], а такі науковці як Мухін П.А. та Рогальська Н.В. вживають поняття наукова робота студентів [68; 69].

Кловак Г.Т., Мороз О.Г., Сокирська В.В. визначають наукову діяльність студентів як науково-дослідну діяльність студентів [70; 71; 72]. Дослідники Вілкова О.Ю., Слєпкань З.І., Цехмістрова Г.С. трактують її як науково-дослідницьку діяльність студентів [73; 74; 75].

Спираючись на визначення наукової діяльності, яке подається у Законі України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [76], ми вважаємо, більш доцільним буде використання такого наукового терміну як наукова діяльність студентів, під яким ми розуміємо інтелектуальну творчу діяльність студентів, спрямовану на одержання й використання нових знань як під час навчального процесу, так і поза ним та є складовою частиною підготовки висококваліфікованих фахівців з вищою освітою. Крім того, на нашу думку, у науковому обігу слід прийняти єдину дефініцію, якою користуватимуться науковці задля чіткого і зрозумілого визначення цього наукового терміну.

На наш погляд, наукова діяльність студентів поділяється на наступні види: навчально-дослідна робота

студентів, науково-дослідна робота студентів та науково-організаційні заходи, що мають вузівський, міжвузівський, регіональний, всеукраїнський і міжнародний характер [77].

Розглянемо більш детально сутність навчально-дослідної роботи студентів як однієї із видів наукової діяльності студентів та важливого чинника розвитку наукової діяльності університету в цілому.

Науковці називають навчально-дослідну роботу порізному.

Деякі автори називають навчально-дослідну роботу студентів науково-дослідною роботою студентів, що є складовою навчального процесу [78; 79], інші – позначають її поняттям науково-дослідницька [80; 81] або науково-дослідна робота студентів [82] у межах навчального процесу.

На думку Мороза О.Г. вищезгадане поняття повинне трактуватись як науково-дослідна діяльність студентів, яка здійснюється у навчальному процесі [83], проте Крушельницька О.В., Кудіна В.В., Спіцин Є.С. переконані, що навчально-дослідну роботу слід називати науково-дослідною роботою студентів, яка здійснюється у межах навчального плану [84] або включена у навчальний план [85; 86].

Навчально-науковою називає навчально-дослідну роботу студентів Пилипчук М.І. [87], Фіцула М.М. трактує її як навчальну науково-дослідну роботу студентів [88], а Сімакова О.О. визначає як учбово-дослідницьку роботу студентів [89]. Кловак Г.Т. та Семеног О.М. вважають, що це поняття доцільно трактувати як навчально-дослідницьку роботу студентів [90; 91].

Як бачимо, у науковій літературі немає однозначної назви цієї дефініції, тому, погоджуючись із думкою Горкуненка П.І. та Мухіна П.А., ми вважаємо, що це поняття доцільно трактувати як навчально-дослідна робота студентів [92; 93], тобто навчальна робота студентів, пов'язана із науковими дослідженнями.

Сутність навчально-дослідної роботи дослідники визначають неоднаково, в основному, автори дають досить вузьке трактування цьому поняттю.

Так Мухін П.А. та Пилипчук М.І. переконані, що навчально-дослідна робота повинна містити елементи наукових досліджень і діють цій дефініції наступне визначення:

✓ навчально-дослідна робота студентів – це безпосереднє включення елементів наукових досліджень у плани навчальних занять [94];

✓ навчально-дослідна робота студентів полягає у вивченні основ і методів наукових досліджень та прищепленні навичок наукової праці [95].

На нашу думку, включення елементів наукових досліджень у навчальний процес може бути лише частиною визначення навчально-дослідної роботи студентів, адже вона не обмежується лише науковими дослідженнями.

Значно вужче трактує навчально-дослідну роботу Сімакова О.О., яка визначає її як навчально-дослідну роботу студентів, що "включається в навчальний план і проводиться в навчальний час" [96].

Ми вважаємо, що навчально-дослідна робота є обов'язковою для усіх студентів. Таку думку поділяють більшість дослідників [97;98;99;100;101;102;103;104;105] та продовжують визначення наступним чином:

✓ охоплює майже усі форми навчальної роботи [106; 107; 108; 109];

✓ є складовою навчального процесу [110; 111];

✓ є неодмінною складовою частиною календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм [112; 113];

✓ включена у навчальні плани і програми навчання студентів [114].

Більш чітким, на наше переконання, є визначення Горкуненка П.І., який у своєму дослідженні зазначає, що "навчально-дослідна робота студентів – це вид творчої діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями і вміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності і якості особистості" [115].

Як бачимо, погляди науковців на визначення сутності навчально-дослідної роботи студентів досить різняться, проте їх докладне вивчення дає нам можливість запропонувати авторське визначення цього поняття.

Навчально-дослідна робота студентів – це обов'язковий вид наукової діяльності студентів, який є складовою частиною навчальних програм, календарно-тематичних та навчальних планів, охоплює майже усі форми навчальної роботи і передбачає творчий підхід до реалізації навчальних завдань дослідницького характеру під керівництвом викладача – наукового керівника.

Навчально-дослідна робота студентів здійснюється у певних формах.

Три форми навчально-дослідної роботи студентів виділяє Федірчик Т.Д., а саме: виконання завдань лабораторних робіт, курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських проектів, які носять елементи наукових досліджень; виконання нетипових завдань НД характеру у період виробничої чи навчальної практики; вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації і виконання наукових досліджень, планування і організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах курсу "НДРс і методологія наукових досліджень" [116].

Науковці Гончаренко С.У. та Цехмістрова Г.С. вважають, що існує чотири основні форми навчально-дослідної роботи студентів, які у загальному вигляді можна представити так: написання наукових рефератів; навчально-наукові семінари; підготовка і захист курсових та кваліфікаційних наукових робіт (бакалаврська, дипломна, магістерська); виконання завдань дослідницького характеру в період практики [117; 118].

До вищезгаданих форм навчально-дослідної роботи студентів Білуха М.Т. додає ще одну – вивчення основ наукових досліджень [119].

Такі автори як Вілкова О.Ю., Крушельницька О.В., Мацегорін О.І., Сокирська В.В., Фіцула М.М. до основних форм навчально-дослідної роботи студентів, окрім зазначених, відносять виконання лабораторних, практичних, семінарських і самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку; розробку методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо) [120; 121; 122; 123; 124]. А Пилипчук М.І. та Слєпкань З.І. долучають до них впровадження елементів науково-дослідної роботи під час виконання лабораторних робіт зі спеціальних дисциплін та індивідуальні домашні завдання з елементами наукового пошуку [125; 126].

Дослідники Кудіна В.В. та Спіцин Є.С. перераховують наступні форми навчально-дослідної роботи студенті: курс "Вступ до спеціальності"; курс "Основи наукових досліджень"; елементи наукових досліджень у загальнонаукових, фундаментальних та спеціальних курсах; НДРС в період виконання лабораторних практикумів, проходження виробничої, в тому числі педагогічної практики; наукові студентські семінари; курсові роботи; кваліфікаційні наукові роботи (бакалаврська, дипломна, магістерська) [127].

Узагальнюючи вищесказане, ми спробували виділити такі форми навчально-дослідної роботи студентів в університеті:

1. Вивчення теоретичних основ методики, постановки, організації і виконання наукових досліджень, планування і організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах курсу "Основи наукових досліджень".

2. Виконання лабораторних, практичних, семінарських, самостійних та індивідуальних домашніх завдань, контрольних робіт, що містять елементи наукового пошуку.

3. Розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо).

4. Написання наукових рефератів в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором.

5. Навчально-наукові семінари.

6. Проведення заліків у формі творчих звітів, конкурсів, захисту рефератів, пошукової роботи.

7. Виконання завдань дослідницького характеру в період усіх видів практики.

8. Підготовка і захист курсових та кваліфікаційних наукових робіт (бакалаврська, дипломна, магістерська), пов'язаних із проблематикою наукових досліджень кафедр.

Аналіз наукової літератури дав нам можливість уточними сутність основних понять нашого дослідження, а саме, "наукова діяльність", "наукова діяльність студентів", "навчально-дослідна робота студентів".

У контексті дослідження нами проаналізована структура державного управління науковою діяльністю в Україні, кожен елемент якої виконує відповідні повноваження; представлена структура організації наукової діяльності в університеті; визначено, що наукова діяльність студентів в університеті сприяє розкриттю їх наукового потенціалу і є складовою частиною підготовки висококваліфікованих фахівців з вищою освітою.

Оскільки публікація не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми, подальшого удосконалення потребують питання визначення сутності, форм, організаційної структури основних видів наукової діяльності студентів та обґрунтування педагогічних умов їх ефективності.

1. *Кравченко С. О.* Удосконалення державного планування наукових досліджень: Монографія / С. О. Кравченко. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – 204 с. 2. *Афанасьев А. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / А. О. Афанасьев, Є. Ю. Кузькін. – Х.: ХНЕУ, 2005. – 96 с. 3. *Білуха М. Т.* Основи наукових досліджень: підруч. [для студ. екон. спец. вузів] / М. Т. Білуха. – К.: Вища школа, 1997. – 271 с. 4. *Кловак Г.Т.* Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник [для студ. пед. спец. вищих навч. закл.] / Г. Т. Кловак. – Чернігів, 2003. – 259 с. 5. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – 206 с. 6. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: навчальний посібник / [уклад. Т. Д. Федірчик, А. А. Предик]. – Чернівці: Рута, 2004.–71 с. 7. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – 270 с. 8. *Сімакова О. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл. Спец. 7.091711 "Технологія харчування"] / О. О. Сімакова, Р. П. Никифоров. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2006. – 134 с. 9. *Стеченко Д. М.* Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 317 с. 10. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – 240 с. 11. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – 368 с. 12. *Микитюк О. М.* Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України / О. М. Микитюк. – Харків: "ОВС", 2001. – 256 с. 13. *Мухин П. А.* Эффективность научной деятельности вузов / П. А. Мухин. – М.: Высш. школа, 1979. – 239 с. 14. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – 74 с. 15. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – 135 с. 16. *Філінюк А. Г.* Наукова робота студента: методичні рекомендації для студентів і магістрантів усіх спеціальностей і форм навчання / А. Г. Філінюк, А. М. Трембіцький. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 75 с. 17. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. –27 с. 18. *Семеног О.* Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с. 19. *Спіцин Є. С.* Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Є. С. Спіцин. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – 120 с. 20. Закон України "Про вищу освіту" із змінами від 20 грудня 2006 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/. 21. *Рогальська Н. В.* Педагогічний супровід наукової діяльності студентів / Н. В. Рогальська. – Умань: ВЦ "Софія", 2007. – 102 с. 22. *Слєпкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник [для магістрантів вищ. навч. закладів] / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 240 с. 23. Закон України "Про вищу освіту" із змінами від 20 грудня 2006 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/. 24. *Кравченко С. О.* Удосконалення державного планування наукових досліджень: Монографія / С. О. Кравченко. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – С.10. 25. Вища освіта / [М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.]; за ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с. – (Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: у 2 кн.). – С.341. 26. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=1977-12. 27. *Кравченко С. О.* Удосконалення державного планування наукових досліджень: Монографія / С. О. Кравченко. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. – С.10. 28. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.35. 29. *Стеченко Д. М.* Методологія наукових досліджень: підручник / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – С.271. 30. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.28. 31. Вища освіта / [М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.]; за ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с. – (Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: у 2 кн.). – С.352. 32. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.36-37. 33. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.122. 34. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=1977-12. 35. Вища освіта / [М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.]; за ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с. – (Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: у 2 кн.). – С.350-351. 36. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.39-40. 37. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.138-139. 38. Там само. – С.126. 39. Вища освіта / [М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.]; за ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с. – (Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: у 2 кн.). – С.351-352. 40. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.139-140. 41. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.29. 42. Довідка про Національну академію наук України [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nas.gov.ua/aboutNASU/Pages/default.aspx. 43. Закон України "Про вищу освіту" із змінами від 20 грудня 2006 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/. 44. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.84-85. 45. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – С.27. 46. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.55. 47. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.86. 48. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.55. 49. *Шишка Р. Б.* Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р. Б. Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – С.87. 50. Там само. – С.98. 51. Там само. – С.88. 52. Там само. – С.98-99. 53. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.61-62. 54. *Афанасьев А. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / А. О. Афанасьев, Є. Ю. Кузькін. – Х.: ХНЕУ, 2005. – С.88. 55. *Білуха М. Т.* Основи наукових досліджень: підруч. [для студ. екон. спец. вузів]

/ М. Т. Білуха. – К.: Вища школа, 1997. – С.9. 56. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.59. 57. *Кудіна В. В.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл." / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К.: Ленвіт, 2007. – С.61. 58. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: матеріали до семінарських і практ. занять: метод. посібник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омельяненко. – Черкаси: Вид. ЧНУ, 2004. – С.387. 59. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – С.293. 60. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: навчальний посібник / [уклад. Т. Д. Федірчик, А. А. Предик]. – Чернівці: Рута, 2004. – С.8. 61. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – С.24. 62. *Семеног О.* Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – С.10. 63. *Сімакова О. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл. Спец. 7.091711 "Технологія харчування"] / О. О. Сімакова, Р. П. Никифоров. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2006. – С.106. 64. *Спіцин Є. С.* Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Є. С. Спіцин. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С.4. 65. *Філінюк А. Г.* Наукова робота студента: методичні рекомендації для студентів і магістрантів усіх спеціальностей і форм навчання / А. Г. Філінюк, А. М. Трембіцький. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – С.4. 66. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – С.159. 67. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. – С.8. 68. *Мухин П. А.* Эффективность научной деятельности вузов / П. А. Мухин. – М.: Высш. школа, 1979. – С.68. 69. *Рогальська Н. В.* Педагогічний супровід наукової діяльності студентів / Н. В. Рогальська. – Умань: ВЦ "Софія", 2007. – С.4. 70. *Кловак Г. Т.* Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник [для студ. пед. спец. вищих навч. закл.] / Г. Т. Кловак. – Чернігів, 2003. – С.36. 71. *Мороз О. Г.* Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник [для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – С.123. 72. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – С.8. 73. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С.20. 74. *Слєпкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник [для магістрантів вищ. навч. закладів] / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – С.166. 75. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.51. 76. Вища освіта / [М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.]; за ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с. – (Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: у 2 кн.). – С.341. 77. *Кудіна В. В.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл." / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К.: Ленвіт, 2007. – С.62. 78. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – С.294. 79. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.56. 80. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С.23. 81. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. – С.8. 82. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – С.9. 83. *Мороз О. Г.* Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник [для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – С.124. 84. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.61. 85. *Кудіна В. В.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл." / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К.: Ленвіт, 2007. – С.62. 86. *Спіцин Є. С.* Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Є. С. Спіцин. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С.19. 87. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – С.25. 88. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – С.161. 89. *Сімакова О. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл. Спец. 7.091711 "Технологія харчування"] / О. О. Сімакова, Р. П. Никифоров. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2006. – С.107. 90. *Кловак Г. Т.* Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник [для студ. пед. спец. вищих навч. закл.] / Г. Т. Кловак. – Чернігів, 2003. – С.38. 91. *Семеног О.* Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – С.10. 92. *Горкуненко П. І.* Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: дис. … кандидата наук: 13.00.04 / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – С.37. 93. *Мухин П. А.* Эффективность научной деятельности вузов / П. А. Мухин. – М.: Высш. школа, 1979. – С.68. 94. Там само. – С.68. 95. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – С.25. 96. *Сімакова О. О.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл. Спец. 7.091711 "Технологія харчування"] / О. О. Сімакова, Р. П. Никифоров. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2006. – С.107. 97. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – 74 с. 98. *Кловак Г. Т.* Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник [для студ. пед. спец. вищих навч. закл.] / Г. Т. Кловак. – Чернігів, 2003. – 259 с. 99. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – 206 с. 100. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. –27 с. 101. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с. 102. *Семеног О.* Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с. 103. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – 135 с. 104. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – 352 с. 105. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – 240 с. 106. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С.23. 107. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.61. 108. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – С.9. 109. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – С.161. 110. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – С.294. 111. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.56. 112. *Кловак Г. Т.* Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник [для студ. пед. спец. вищих навч. закл.] / Г. Т. Кловак. – Чернігів, 2003. – С.38. 113. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. – С.8. 114. *Семеног О.* Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посібник / О. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – С.10. 115. *Горкуненко П. І.* Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: дис. … кандидата наук: 13.00.04 / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – С.37. 116. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: навчальний посібник / [уклад. Т. Д. Федірчик, А. А. Предик]. – Чернівці: Рута, 2004. – С.10. 117. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – С.294. 118. *Цехмістрова Г. С.* Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – С.56. 119. *Білуха М. Т.* Основи наукових досліджень: підруч. [для студ. екон. спец. вузів] / М. Т. Білуха. – К.: Вища школа, 1997. – С.11-13. 120. *Вілкова О. Ю.* Основи науково-дослідної роботи студентів: опорний конспект лекцій / О. Ю. Вілкова. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С.23-24. 121. *Крушельницька О. В.* Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – С.61. 122. *Мацегорін О. І.* Організаційні та методичні засади науково-дослідницької роботи студентів / О. І. Мацегорін. – К.: Видавництво Київського ун-ту права, 2003. – С.8. 123. *Сокирська В. В.* Наукова робота студентів: навчальний посібник / В. В. Сокирська, З. В. Священко. – Умань: Софія, 2009. – С.9-10. 124. *Фіцула М. М.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – С.161. 125. *Пилипчук М. І.* Основи наукових досліджень: підручник / М. І. Пилипчук, А. С. Григор'єв, В. В. Шостак. – К.: Знання, 2007. – С.25-27. 126. *Слєпкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник [для магістрантів вищ. навч. закладів] / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – С.167. 127. *Кудіна В. В.* Педагогіка вищої школи: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закл." / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К.: Ленвіт, 2007. – С.62.

Надійшла до редколегії 16.10.2009

Г.І. Короткий, канд. екон. наук, проф.,
Ю.А. Атаманюк, канд. с.-г. наук, проф.,
Ю.О. Дорошенко, д-р техн. наук, проф.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність поняття "управління якістю вищої освіти" та виділено його складові (моніторинг, контроль, оцінювання, діагностика). Актуалізовано проблему достовірності визначення рівня навченості студента за результатами тестового контролю. Охарактеризовано особливості реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті. Акцентовано увагу на головному завданні вищої освіти – формуванні компетентної, всебічно розвиненої, екологічно свідомої особистості, здатної до гармонійної продуктивної життєдіяльності у природному середовищі. Виділено пріоритетні напрями розвитку вищої освіти: гуманізація, екологізація, інформатизація, фундаменталізація.

Ключові слова: вища освіта, якість вищої освіти, управління якістю вищої освіти, моніторинг якості вищої освіти, екологічне виховання, екологічна свідомість особистості.

В статье раскрыты сущность понятия "управление качеством высшего образования" и выделено его составные (мониторинг, контроль, оценивание, диагностика). Актуализирована проблема достоверности определения уровня обученности студента по результатам тестового контроля. Охарактеризовано особенности реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Акцентировано внимание на главной задаче высшего образования – формировании компетентной, всесторонне развитой, экологически сознательной личности, способной к гармоничной продуктивной жизнедеятельности в естественной среде. Выделены приоритетные направления развития высшего образования: гуманизация, екологизация, информатизация, фундаментализация.

Ключевые слова: высшее образование, качество высшего образования, управление качеством высшего образования, мониторинг качества высшего образования, экологическое воспитание, экологическое сознание личности.

In the article the essence of notion is exposed quality "management of higher education" and his constituents are selected (monitoring, control, evaluation, diagnostics). The problem of authenticity of determination of level of trained of student as a result of test control aktualizirovana. The features of realization of kompetentnostnogo approach in higher professional education are described. Attention is accented on the above all task of higher education – forming of competent, comprehensively developed, ecologically conscious personality apt at harmonious productive vital functions in a natural environment. Priority directions of development of higher education are selected: humanization, ekologizatsiya, informatization, fundamentalizatsiya.

Key words: Higher education, quality of higher education, quality management of higher education, monitoring of quality of higher education, ecological education, ecological consciousness of personality.

Загальносвітові процеси глобалізації, інтеграція України до міжнародного співтовариства, зокрема, її приєднання до європейських угод, конвенцій і декларацій освітнього спрямування, зумовлюють докорінної зміни ставлення суспільства і керівництва держави до сфери освіти, до визначення її ролі і значення в поступальному розвитку суспільства та до процесів, що відбуваються в освіті та її супроводжують. Однією з визначальних характеристик функціонування сфери освіти, задоволення нею соціальних потреб, об'єктивною основою прогнозування її подальшого розвитку й вироблення необхідних управлінських рішень державного рівня є якість освіти. Якість освіти – досить складна й багатогранна категорія. Для отримання інтегральної оцінки якості освіти необхідно виміряти й оцінити якість усіх її складників – як матеріальних, так і нематеріальних; як результативних так і процесуальних. Контроль якості освіти належить до шести ключових позицій Болонського процесу, безпосереднє приєднання до якого Україна здійснила у травні 2005 року. Усі комюніке Конференцій Міністрів, відповідальних за вищу освіту, що регулярно проводяться у рамках Болонського процесу, неодмінно підкреслюють необхідність розвитку загальних критеріїв і методологій із забезпечення якості. При цьому особлива увага звертається на те, що, відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному з вищих навчальних закладів.

У загальному розумінні якість – це ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням. Якість виступає категорією, яка відображає об'єктивну визначеність речей, дій, подій у певній системі зв'язків. Відрізняє одну річ від іншої. Є означальною при визначенні ціни на товар і формуванні попиту на ринку.

Стратегія якості нині стала основою освітньої політики багатьох країн світу. І Україна не є винятком у цьому процесі. В умовах модернізації української системи освіти якість стає стрижнем реформ, тим наріжним каменем, який визначає пріоритетність і перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання. Свідченням цього є Національна доктрина розвитку освіти, де зазначається, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентноздатності України на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави. На її забезпечення спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави, а моніторинг якості освіти стає основою оцінки державою та громадськістю освітніх послуг, реалізації рівного доступу громадян до здобуття якісної освіти.

Забезпечення високоякісної освіти на всіх її рівнях і етапах, оцінювання результативності освітнього процесу й управління якістю освіти – одне з ключових завдань сьогодення, що має не лише суто науковий чи педагогічний, а й соціальний, політичний та управлінський аспекти.

Розуміння якості освіти є поліваріантним, свідченням чого є помітна кількість різних означень цього поняття. У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти, у вузькому розумінні – це перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників.

Як педагогічна категорія якість освіти є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностики; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу.

Якість освіти нерідко розглядається також як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції в світову спільноту чи протистоїть їй, ставля-

© Г.І. Короткий, Ю.А. Атаманюк, Ю.О. Дорошенко, 2010

чи власні інтереси понад усе [1]. Якість освіти може визначатися процесуально (за ходом протікання освітнього процесу) і результативно (за його кінцевим результатом). Узагальненим мірилом якості освіти може бути її ефективність. Нині під якістю освіти інтегрально прийнято розуміти міру задоволення освітою (як соціальної інституції) вимог (запитів, потреб) суспільства щодо освіченості, професійної підготовки та соціальної зрілості особистості як активного учасника суспільного життя в усіх його сферах і проявах.

Деякі дослідники пропонують визначати якість освіти за ступенем досягнення поставленої мети освіти. У такому разі доведеться попередньо зіставляти поставлену освітню мету із запитами суспільства, що певною мірою ускладнить процес визначення якості освіти та може стати джерелом помилки. На нашу думку, найбільш придатним є визначення якості освіти за її кінцевим результатом, тобто, з технократичних позицій, за якістю її продукції – конкретної особистості. А якість продукції – це сукупність певних властивостей і міра корисності продукції, її здатність задовольняти певні потреби людини (суспільства) відповідно до свого призначення, що є визначенням її споживної вартості, ціни і умовою зростання національного багатства країни. Якість продукції пов'язана з показниками ефективності і суспільної значущості продуктів праці. Висока якість продукції як товару є запорукою її конкурентоздатності на ринку і забезпечення гарантованого прибутку її власникові.

Одним із напрямків сучасної модернізації освіти є управління якістю освіти, що ґрунтується власне на моніторингові якості освіти. Кожен автор, у роботах яких використовується термін "моніторинг" по-своєму підходить до його тлумачення, але у більшості випадків розуміння поняття "моніторинг" зводиться до такого: засіб вироблення нової інформації, постійне відстеження процесу, база для прийняття і коригування управлінських рішень, наявність спеціально розроблених стандартів.

Моніторинг якості освіти передбачає процедури систематичного цілеспрямованого збирання даних про важливі аспекти освіти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях; фіксацію й збереження результатів (даних) певних вимірювань. Разом з тим, моніторинг не обмежується відомостями тільки про результати навчання, а враховує також різноманітну контекстуальну інформацію та включає визначення кількісних і якісних показників вхідних ресурсів і навчальних процесів.

Процес вимірювання під час моніторингу потребує застосування різних методів, способів, інструментів збирання інформації про хід і результати навчального процесу. При цьому широко використовуються експертне оцінювання, що певною мірою має суб'єктивний характер, та визначення рівня навчальних досягнень (оцінювання) студентів за допомогою стандартизованих тестів, що підвищує об'єктивність оцінювання та дозволяє вимірювати когнітивні, а інколи й некогнітивні аспекти навченості студентів.

Загалом, прийнято виділяти два типи моніторингу:

- ✓ внутрішній моніторинг, що проводять фахівці самої установи;
- ✓ зовнішній моніторинг, який здійснюють незалежні спеціальні установи (центри моніторингу, соціологічних досліджень тощо) з метою отримання статистично значущої достовірної інформації.

Характерною ознакою моніторингу (як внутрішнього, так і зовнішнього) є те, що він має бути системним, систематичним, планомірним, а його зафіксовані дані – систематизованими. Результати моніторингу аналізуються й узагальнюються, а за його підсумками керівництво певної установи або підрозділу приймає відповідні управлінські рішення. Певний інтерес у науковців та освітян з різних країн викликає педагогічний моніторинг, який трактується як тривале спостереження за психолого-педагогічним процессом опанування научуваними (учнями, студентами, слухачами) певної сукупності знань в усіх його станах і виявах з фіксацією одержаної інформації в цілях її зіставлення із заданим еталоном (державним стандартом) і прогнозування на цій основі подальшого розвитку й внесення необхідних змін до усіх складових цього процесу. А оскільки педагогіка – це наука про навчання, виховання й розвиток людини, то цілком закономірним бачиться виокремлення дидактичного моніторингу та моніторингів виховання і розвитку як складових чи підвидів педагогічного моніторингу. Логічним узагальненням поданого вище матеріалу вважаємо презентацію авторського визначення терміну "моніторинг".

Моніторинг (від латинського monitor – той, що наглядає) – складова управління об'єктами чи процесами, що полягає в цілеспрямованому і організованому певним чином та впродовж визначеного часу спостереженні за цими об'єктами чи процесами з фіксацією виділених параметрів їх стану у вказані моменти часу, систематичному аналізі їх функціонування (діяльності) за даними спостереження, вивченні реального стану справ з метою обґрунтованого вироблення необхідних керівних впливів чи управлінських рішень.

Таким чином, управління якістю освіти ґрунтується на моніторингові якості освіти, який полягає у відстеженні (спогляданні) освітнього процесу з періодичною фіксацією певних його параметрів. Легко бачити, що моніторинг якості освіти тісно пов'язаний і передбачає інформаційно поєднані та послідовно зумовлені педагогічне оцінювання, педагогічний контроль та педагогічну діагностику. До вказаних категорій деякі дослідники додають ще й корекцію навчального процесу, що є у певних випадках доречним. Хоча корекція власне є однією з операцій і функцій управління якістю освіти.

Якість освіти тісно пов'язана й характеризується ефективністю навчального (у ширшому розумінні – освітнього) процесу. У свою чергу, ефективність навчального процесу характеризується відносною зміною (приростом) результатів навчання за контрольний проміжок часу. При цьому, якість освіти визначається рівнем досягнення цих результатів відносно існуючих норм (нормативних вимог). Як величина, ефективність навчання встановлюється в результаті узагальнення й порівняння одних статистичних даних з іншими і подається як явна неузгодженість між наявними та новоотриманими результатами педагогічної практики [2].

З позицій результативності ефективність навчання є поняттям оцінювальним, тобто, під час її визначення дається узагальнена оцінка навчального процесу як деякої сукупності конкретних оцінених результатів взаємодії педагога (вчителя, викладача) з научуваним (учнем, студентом, слухачем). Ефект є результатом педагогічної взаємодії, а ефективність – ступінь (міра) його наближення до визначально заданих (ідеалізованих) цілей навчання (освіти).

За таких обставин постає потреба у виборі (чи розробці) адекватних методів і форм контролю, визначенні критеріїв і вимірників якості засвоєння навчального матеріалу, розробці процедур його здійснення, обґрунтування способів індивідуальної корекції навчально-пізнавальної діяльності научуваних.

Зазначені аспекти педагогічної теорії і практики є достатнього науково вивчені й практично апробовані. Проте, у педагогіці й донині строго не встановлено однозначні підходи до визначення таких понять, як "оцінка", "контроль", "перевірка", "відмітка" і таке інше. Нері-

дко ці поняття змішуються, взаємозамінюються, дублюються, вживаються то в однаковому розумінні, то в різному. Тому виникає потреба уточнити розуміння зазначених термінів.

Педагогічний контроль, що вважається загальним, родовим поняттям серед вказаних вище, являє систему науково обґрунтованої об'єктивної перевірки результативності організованих процесів навчання, виховання і розвитку. Стосовно процесу навчання, контроль означає виявлення, вимірювання і оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Тобто, визначення обсягу, рівня і якості засвоєння навчального матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, пробілів у знаннях, уміннях і навичках у окремих студентів чи у їх певної групи з метою внесення необхідних коректив у процес навчання, для вдосконалення його змісту, методів, засобів і організаційних форм. При цьому, виявлені знання, уміння і навички студентів порівнюють з вимогами, визначеними навчальними програмами. Отже, передбачається деяка сукупність організаційних і методичних прийомів одержання і аналізу кількісно-якісних показників, які адекватно характеризують результативність навчального процесу.

Процес виявлення та вимірювання прийнято називати "перевіркою". Перевірка є складовою контролю, основною дидактичною функцією якого є забезпечення зворотного зв'язку між педагогом і научуваним, отримання педагогом об'єктивної достовірної інформації щодо рівня засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і пробілів у знаннях, що зумовлює внесення певних коректив до навчального процесу. Окрім перевірки, контроль передбачає й оцінювання (як процес) та виставляння оцінки (як результат). Оцінки прийнято подавати й фіксувати у вигляді відміток – умовних позначень, числових аналогах оцінки.

Педагогічне оцінювання, як основа і мета педагогічного контролю, є спеціально організованим, підготовленим педагогічним процесом, який полягає у виставлянні студентові певної оцінки (балу) у відповідності до прийнятої шкали оцінювання. Педагогічна оцінка відображує не тільки обсяг, рівень і якість засвоєння знань та сформованість умінь і навичок. Оцінка має бути своєчасною, зрозумілою для студента та об'єктивною. Вона є засобом заохочення, основою формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності й саморозвитку студента; є важливим інструментом позитивного впливу на нього. Але тільки за умови її об'єктивності (достовірності). У протилежному випадку оцінка перетворюється у негативний деструктивний фактор. Ось чому дуже важливим (і педагогічно й соціально відповідальним!) є правильне виставлення оцінки.

Виокремлення педагогічного контролю у відносно самостійну функцію управління якістю освіти має дещо умовний характер і виявляється корисним головним чином у концептуальному та операційному відношеннях. В дійсності, контроль є органічно пов'язаним з усіма іншими функціями управління якістю освіти (і управління освітою загалом) і тому його суттєві характеристики й властивості повно й адекватно розкриваються лише у взаємозв'язку з іншими ланками й складниками цілісного процесу управління. Загалом, педагогічний контроль стосується цілей, змісту, прогнозування, управлінських рішень, організації та виконання дій (діяльності), комунікації та корекції, а інші складники управління якістю освіти виступають як основні реперні точки контролю (що і є проявом їхнього органічного взаємозв'язку).

Серед основних функцій педагогічного контролю найчастіше виділяють навчальну, розвивальну, виховну, контрольно-оцінювальну, діагностичну, управлінську, організуючу, мотиваційну. Зміст цих функцій досить повно розкрито у відповідній педагогічній літературі. Аби оцінка успішності відповідала своєму призначенню, оцінювання слід проводити на основі вимог щодо достатнього засвоєння студентами знань та сформованості умінь, навичок і компетентностей. Достатність засвоєння знань є поняттям складним і багатогранним. Найістотнішими його критеріями виступають обсяг знань, системність знань, усвідомленість знань, міцність знань, дієвість знань.

Необхідність контролю й оцінювання навченості студентів має об'єктивне підґрунтя, оскільки протікання циклічного освітнього процесу {мета навчання → зміст навчання → навчальний процес → результати (навченість чи рівень навчальних досягнень) → аналіз (діагностика) → нова мета навчання та/або корегування змісту освіти та/чи внесення змін до навчального процесу → …} передбачає дію закономірного дидактичного зв'язку. А для педагогічно правильного визначення нової мети навчання (змісту чи протікання навчального процесу) слід порівняти одержані результати з бажаними – оцінити їх з дотриманням вимог об'єктивності, інформативності, достовірності, одноманітності, зіставлюваності тощо.

З наведеного матеріалу стає зрозумілим, що така кількість та змістове й функціональне розмаїття факторів призводить до суб'єктивності оцінювання й накладає на викладача особливу відповідальність у визначенні певної оцінки. З метою забезпечення одноманітності вимог й об'єктивності в процесі оцінювання застосовуються спеціальні критерії виставляння певної оцінки з урахуванням специфіки конкретних навчальних дисциплін. Хоча слід зазначити, що вказаний критеріальний підхід далеко не повною мірою усуває виявлені недоліки.

Термін "діагностика" (з грецької diagnostikos – здатний розпізнати) спочатку з'явився у медицині й означав вироблення (постановку) діагнозу як результату визначення характеру й сутності хвороби на основі всебічного обстеження хворого. Відповідно цьому, педагогічна діагностика передбачає виявлення вад педагогічного процесу та його результатів з метою їх усунення шляхом здійснення певних організаційно-педагогічних заходів. Вхідною інформацією для педагогічної діагностики є результати спостереження за навчальним процесом, дані педагогічного контролю та вимоги щодо потрібного рівня навченості. Педагогічна діагностика, з одного боку, потребує вимірювання знань, умінь і навичок із застосуванням певних методик і спеціальних засобів. А з другого боку, педагогічна діагностика є інструментом або технологією вироблення корегуючих дій, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу та якості навчання. Загалом, вона ґрунтується на матеріалах моніторингу, що реалізує тривале спостереження за перебігом навчально-виховного процесу з фіксацією його визначених станів у вигляді певної сукупності кількісних і якісних оцінок чи текстової інформації. Це дає можливість передбачити подальший розвиток освітніх ситуацій і виробити необхідні заходи з метою отримання бажаних результатів.

Одним із інструментальних засобів (інструментів) педагогічного вимірювання як джерела отримання первинної (зокрема, кількісної або чисельної) інформації про різні аспекти навчального процесу з наступним її використанням для реалізації завдань управління якістю освіти (оцінювання, контролю, діагностики, моніторингу) є тести у всьому їх розмаїтті. Це не означає, що інші засоби є зовсім непридатними для оцінювання, контролю та діагностики (як комплексу взаємопов'язаних складових управління якістю освіти) навчальних досягнень студентів. Просто їхні "вимірювальні" можливості значно нижчі порівняно із стандартизованими тестами.

Використання тестів у навчальному процесі багатьох освітніх систем зарубіжжя вже довело свою ефективність й корисність, завдяки чому тестування надійно увійшло до світової педагогічної практики. В Україні цей процес також отримав помітне поширення й щороку набирає сили. Зокрема, тести використовуються для зовнішнього незалежного оцінювання (читай – тестування) знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів, що проводиться на державному рівні, та є одним із основних засобів оцінювання рівня навченості студентів ВНЗ відповідно до умов входження України до Болонського процесу.

У процесі тестування студент правильно виконав певну частину тестових завдань – якої підсумкової оцінки він заслуговує? На це запитання й донині фахівці відповідають неоднаково, незважаючи на те, що вже накопичено досить багатий досвід застосування тестового методу в освіті (і не тільки).

Перш за все слід зазначити, що тестування, як метод педагогічної діагностики, нині перебуває у стані розвитку і, звичайно ж, поки що має низку вад і недоліків. Зокрема, одним із суттєвих недоліків тестування на стадії виставлення оцінки (бала) є відсутність єдиної формули, яка б із заданою достовірністю дозволяла визначати головну, об'єктивну складову оцінки. Можна сказати, що у вирішенні питання, яку оцінку потрібно виставляти за результатами тестування, якщо і не домінує, то надто присутній суб'єктивний підхід: пропонуються самі різні формули чи процедури, які не завжди мають під собою об'єктивну основу і в кращому разі спираються на непоганий власний досвід педагогів, або ж на практику застосування тієї чи іншої системи оцінювання. Тому актуальним завданням щодо впровадження тестового контролю в освіті є науково обґрунтоване оцінювання результатів тестування, тобто, об'єктивне й достовірне виставляння певної оцінки за результатами тестування (відповідями на завдання тесту). Навчально-методичний посібник [3] містить деякі відповіді на поставлені вище проблемні питання і певним чином просуває педагогічну науку у напрямку розробки теоретичних основ та практичного інструментарію отримання достовірних оцінювальних результатів за даними тестування.

Сучасна система освіти знаходиться у кризовому стані, що є одним з аспектів глобальної цивілізаційної кризи початку XXI століття. Ця криза великою мірою зумовлена вузькодисциплінарними, вузькопрофільними установками сучасної освіти, відчуженням, відділенням, а то й протиставленням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Результатом такої освіти стає фрагментарність бачення освіченої людини навколишньої реальності, що в умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства не дозволяє оцінювати та адекватно реагувати на загострення енергетичної кризи, знецінення морально-етичних норм та духовних цінностей, швидкоплинну змінюваність та кардинальне оновлення технологій, нестабільність політичної і економічної ситуації. У нинішніх умовах лавиноподібного збільшення інформаційних потоків людина нерідко виявляється нездатною охопити деяку посталу проблему цілісно, комплексно, побачити і зрозуміти зв'язки та взаємодію між окремими речами, які відповідно із нашою сегментованою свідомістю відносяться до різних сфер – наукових, суспільних, виробничих тощо.

Одним із найефективніших шляхів розв'язання означених глобальних проблем сучасності світова спільнота визнала реалізацію принципу фундаменталізації освіти. Зокрема, ЮНЕСКО, зважаючи на важливість і актуальність фундаменталізації освіти, ще у 1994 році розробила спеціальний меморандум з цього питання. У документі робиться акцент на тому, що тільки фундаментальна освіта здатна дати такі знання, які дозволять людині правильно орієнтуватися у будь-якому новому середовищі, дієво адаптуватися в ньому. І ці знання є універсальними за своїм змістом і суттю. Фундаменталізація освіти також забезпечує істотне підвищення якості освіти.

На думку академіка АПН України С.У.Гончаренка динамізуюча, соціально-економічна та цивілізаційна роль освіти у сучасному суспільстві найбільшою мірою визначається й забезпечується саме завдяки її фундаменталізації. Фундаментальність освіти є основою професійної та соціальної адаптивності сучасної працюючої людини, потреба в якій зумовлюється постійними стрімкими змінами у виробничих технологіях, у змісті професійної діяльності кваліфікованих фахівців, вимогами ринку праці та глобальною інформатизацією суспільства.

Фундаментальний характер освіти визначено також одним з пріоритетів Болонського процесу, одним із учасників якого є і Україна. У розвинених країнах світу вже спостерігаються процеси реформування освітньої системи, характерними ознаками якої є орієнтація на фундаментальну освіту та набуття традиційною природничо-науковою освітою певного глобалістичного відтінку із одночасним зростанням ролі й значущості предметів гуманітарного циклу. Зазначене стане основою швидкої і ефективної спеціалізації певного підготовленого фахівця відповідно до реальних умов його професійної діяльності. Тобто, реально захищеною у соціальному розумінні може бути лише "фундаментально", широко освічена людина, потенційно здатна й практично готова гнучко перебудовувати направленість і зміст своєї професійної діяльності у відповідності до змін виробничих технологій або вимог ринку праці. Донині ж ще переважає орієнтація сучасної професійної освіти на підготовку вузькопрофільних функціоналів, що відповідає усталеному, застарілому розумінню соціального захисту особистості, характерному у попередні кілька десятиліть.

Фундаменталізація вищої професійної освіти передбачає системне, цілісне, взаємопроникне засвоєння матеріалу всіх дисциплін навчального плану і набуття студентами умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань під час розв'язання навчальних завдань, наповнених реальним змістом виробничої практики, та створення у студентів внутрішньої потреби, усвідомленої мотивації до саморозвитку, самоосвіти і самовдосконалення – як особистості і як фахівця – впродовж усього свого життя.

Головним завданням галузі вищої професійної освіти є підготовка кадрів з певним рівнем кваліфікації. Смисл поняття "підготовка" розкривається у двох його значеннях: як навчання, тобто, як деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під чим розуміється наявність знань, умінь, навичок, мотивації, компетенцій та практичного досвіду, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань.

Готовність (як результат підготовки) зазвичай розглядається з позицій якісної підготовленості суб'єкта (його практичної здатності) до реалізації професійної діяльності. З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, ціле-мотиваційна), що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізація сил, подолання невпевненості, побоювання, тощо); з іншого – передбачає виконання певної діяльності, що забезпечується певним обсягом знань, умінь і навичок та включає необхідний інструментарій.

Держава здійснює контроль за рівнем професійної підготовки за допомогою вимірювань показників якості освіти. Згідно з Законом України "Про вищу освіту" (2002р.) "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". Сучасні зміни стратегічних підходів до професійної фахової підготовки, зокрема, орієнтація на забезпечення необхідної результативності діяльності фахового спеціаліста, зумовили запровадження у науковий обіг поняття "професійна (фахова) компетентність". У зв'язку з цим нинішня модернізація і різнопланова трансформація усіх рівнів і ланок освіти реалізується зокрема на основі компетентнісного підходу до результативності освітнього процесу. При цьому, під "компетентністю" як інтегральною характеристикою особистості-фахівця розуміють загальну здатність і готовність особистості до професійної діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які придбані в процесі навчання, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність.

Поняття компетентності в освіті виникло як розуміння того факту, що компетентність випускника певного навчального закладу слід вважати завданням і місією відповідного рівня освіти. І ця компетентність має забезпечити йому, з одного боку, можливість самореалізації у суспільстві, а з другого – сприяти прогресу суспільства на засадах науки, гуманізму, демократії, становленню та поглибленню громадянського суспільства.

Характеристика ключових компетентностей включає п'ять основних потенціалів, якими повинна володіти особистість. Це пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціали, які спрямовують процес розвитку особистості. У синонімічному плані поняття "компетентність" співзвучне й досить часто замінюється поняттям "професіоналізм".

А більшість дослідників проблеми компетентності пов'язують це поняття з конкретною професією у матеріальній або духовній сферах. Найбільш поширеними є такі характеристики професійної компетентності:

- ✓ розуміння виконавцем суті завдань, що виконуються;
- ✓ знання наявного досвіду в цій сфері й активне його використання;
- ✓ вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- ✓ почуття власної відповідальності за досягнуті результати;
- ✓ здатність до самоаналізу, визнання власних помилок та здатність до їх цілеспрямованого коригування.

Окрім того, більшість дослідників проблеми компетентності розглядають професійну компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати завдання, які належать до її компетенції. Компетентнісний підхід є усвідомленням і віддзеркаленням того, що XXI століття – це століття професіоналів, де буде здійснено перехід від кваліфікації до компетенцій та компетентності. Адже саме компетентність, як система певних компетенцій, дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, уможливлюючи діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці. Зрозуміло, що компетентнісний підхід в освіті за своєю суттю й змістом значно ширший, ніж підхід з позицій предметних знань, умінь, навичок і включає в себе широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, ціннісні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, націлені на творчість, дію, виконання, результат.

З позицій компетентнісного підходу смислом освіти стає розвиток у тих, хто навчається, здатності до самостійного успішного розв'язання посталих проблем у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід тих, хто навчається.

Узагальнюючи більшість означень і тлумачень компетентності та додаючи власне розуміння сутності цього поняття, пропонуємо розглядати компетентність як системно-інтегративне перетворення знань, умінь і навичок (ЗУН), реалізованих власних здібностей, попереднього досвіду діяльності за відповідних психофізіологічного стану організму людини, її креативності, наявності у неї фахово-важливих якостей, здатності до рефлексії, безперервної самоосвіти і саморозвитку, саморегуляції та внутрішньої мотивації до певної діяльності, сталої системи цінностей (ставлень) у новий якісний стан – активну здатність чи актуалізовану готовність особистості до певного виду (роду) успішної діяльності у нестандартних (непередбачуваних, змінних) умовах, тобто, результативну дієвість чи продуктивну функціональність ЗУН ("знання в дії").

Поняття "компетентність" має функціональний характер, тобто, проявляється тільки в процесі діяльності особистості й визначається за результатами такої діяльності. Діяльність є необхідною, проте, далеко не достатньою умовою. Обов'язковими умовами виступають ефективність та успішність (успішна результативність) такої діяльності. Відповідно до сучасних реалій розвитку суспільства, зокрема, його усебічної інформатизації, на перший план у структурі життєвих компетентностей особистості виступає інформатично-комунікативна компетентність особистості (зокрема, фахово-інформатична компетентність), що проявляється у раціональному доборі і свідомому застосуванні нею певних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі активного розв'язання різноманітних завдань життєдіяльності людини з обов'язковим досягненням успішного результату.

Виходячи з аналізу сучасного стану цивілізації – рівня суспільного розвитку і матеріальної культури – учені світу майже одностайно прогнозують стрімке зростання гостроти прояву глобальних екологічних і економічних проблем людства у XXI столітті. Результати діяльності людства у минулому столітті – суперзабруднення всіх геосфер, величезна і незворотна деформація природних властивостей навколишнього середовища, глобальна екологічна криза на планеті, яка руйнує систему життєзабезпечення населення. Техносфера витісняє біосферу. Більше того. Відбувається потужний наступ техносфери на біосферу. Нестримно продовжується освоєння нових територій і акваторій, активно наближається час виснаження майже всіх природних ресурсів, ускладнюються демографічні проблеми, стрімко накопичуються відходи людської діяльності, з якими ані біосфера, ані сама людина вже не справляються. Немає жодних сумнівів, що продовження цих процесів ведедо загибелі людства. Криза земельна, криза водна, криза повітряна – все це уже реальність.

Головною причиною розвитку глобальної екологічної катастрофи є перенаселення планети, яке породжує перевиснаження ресурсів, перевиробництво та перезабруднення довкілля. Науково-технічний прогрес нині в 100000 разів перевищує швидкість біоеволюції. Сумарне споживання людиною енергії щодо того, що було на світанку цивілізації, збільшилося приблизно в 5000 разів. Вплив людини поширився на близький космос, а

обсяги діяльності в межах земної кори досягають геологічних масштабів. Антропогенне навантаження на природне середовище збільшилося в сотні тисяч разів, результатом, чого стали неконтрольований розвиток промисловості у багатьох регіонах планети і незворотні процеси деградації екосистем, поява небезпечних кризових екологічних ситуацій, загроза існування самої цивілізації. Новий сплеск загострення суперечностей між різними країнами і народами, між різними партіями і конфесіями, розростання екологічної, економічної та соціальної кризи як у різних регіонах планети, так і в глобальному масштабі – наслідок вичерпання соціально-економічних форм розвитку суспільства в межах існуючих природно-ресурсних і екологічних умов. Відомо, що господарська ємність біосфери (межа її стійкості) – 1 % чистої первинної глобальної продукції біоти. Сучасне ж пряме споживання людством біопродукції в 10 разів перевищує межі стійкості біосфери. А голодний світ – вкрай небезпечний і нестійкий.

Виходячи з цього, конференція ООН у Ріо-де-Жанейро у 1992 році на загальнопланетарному самміті задекларувала принципи сталого і екологічно безпечного розвитку. Їх суть – розвиток, який задовольняє потреби нинішнього покоління без втрат для майбутнього покоління забезпечувати свої власні потреби, органічне тринітарне поєднання економічної, соціальної і екологічної сфер (за визначальної ролі останньої), заміна контролю за забрудненням довкілля стратегією чистого виробництва. Сталий розвиток суспільства великою мірою залежить від спроможності освіти реалізувати ціннісну парадигму, суть якої – в гармонійному співіснуванні людини, суспільства, природи, техніки.

Час, який пройшов з моменту появи цієї декларації, засвідчує, що жодна з намічених в ній цілей досі не досягнута. Навпаки, має місце подальше погіршення екологічної ситуації на континентах і в світовому океані, збільшується кількість як природних, так і техногенних катастроф, військових конфліктів тощо. Нарощуються матеріальні блага, відбувається глобалізація способу життя і стереотипу поведінки, які не сумісні зі сталим розвитком. Про який сталий розвиток на планеті можна говорити нині? Внутрішня стійкість біосфери ґрунтується на контролі за її складовими – видами, популяціями, співтовариствами. Для системи не важливо, які види популяцій її складають, головне – щоб дотримувалась видова рівновага. Тільки-но один із видів починає переважати, включаються контрольні механізми у вигляді обмеження простору, їжі, наявності конкурентів, паразитів, хвороб тощо.

Людство вийшло з-під контролю біосфери, створивши нову систему – ноосферу, що регулюється законами людського розуму, а не біології. Воно розірвало всі контрольні механізми біосфери. Тому один із єдино можливих варіантів виживання людства – людство повинно зайти в свої природні межі.

Насамперед – це раціональне природокористування, енергозбереження. Нині енергія Сонця, вітру, гідроенергія річок, морських припливів, внутрішнього тепла Землі привертають увагу людства. Їх використання – стратегічне завдання людства. Важливо, що використання відновлюваних джерел енергії не порушує теплового балансу Землі, адже при цьому відбувається лише перетворення одних видів енергії на інші. Використання ж невідновлюваних джерел енергії (вугілля, нафти, газу, ядерного палива тощо) призводить до додаткового нагрівання навколишнього середовища.

Підраховано, що тільки 0,1 % потужності сонячної енергії, яка надходить на Землю (приблизно 100 млрд. кВт) – безпечна межа використання невідновлюваних джерел енергії. Отже, існує теплова межа, яку людство не повинно переступати, інакше це матиме для нього катастрофічні наслідки. Якщо темпи збільшення виробництва енергії залишаться такими самими, то теплової межі буде досягнуто уже в середині XXI століття. Тому тільки впровадження відновлюваних джерел енергії вирішить всі питання паливно-енергетичного комплексу, оскільки безпечна межа їх використання без шкоди для біосфери складає не 0,1 %, а 3 % потужності сонячної енергії, яка надходить на Землю. Така теплова межа людством практично недосяжна і дозволяє забезпечувати всі його потреби. Насторожує інше. За даними світових експертів (екологів, соціологів, психологів) пріоритетною складовою глобальної екологічної кризи є криза людського духу. До її проявів належать:

- ✓ планетарна епідемія аморальності, злочинності, наркоманії, проституції, жадоби швидкої наживи, бездумності і тотальної легковажності;
- ✓ деградація особистості в різних проявах;
- ✓ зростання корупції, проявів некомпетентності й непрофесіоналізму у вирішенні економічних, соціальних, національних і міжнаціональних питань;
- ✓ зниження культурного й духовного рівня;
- ✓ сплеск антисуспільних настроїв, егоїзму, нігілізму, локальних і регіональних збурень у суспільстві.

Цей морально-етичний аспект проблеми є надзвичайно важливим. І пов'язаний він з природою людини, причому незалежно від того, де ця людина живе – на Заході, чи в нас, в Україні. Це інстинктивне ставлення людей до природи та її багатств як до чогось такого, що призначене задовольняти наші потреби й примхи. Мова йде про споживацьке й навіть хижацьке використання природних ресурсів.

Очевидно, що дальший поступ суспільства на засадах, на яких воно розвивалося від найдавніших часів і до наших днів, уже неможливий, оскільки майже повністю вичерпано рекреаційні можливості глобальної соціоприродної системи "Людина (суспільство) – Природа". Можна категорично і впевнено стверджувати: якщо люди залишаться зі старою ментальністю й не відбудеться перетворення людства на спільноту, свідому небезпеки глобальних екологічних і соціальних проблем, то попереду нас чекає життя на смітнику й значне зростання смертності (голод і війни). Тому подальший шлях виживання цивілізації – формування нового типу світогляду у людини, формування людини з новою філософією життя, формування нового типу особистості.

І перша скрипка у "оркестрі" реалізації поставленого завдання належить екологічній освіті. Результатом же екологічної освіти, проявом екологічної освіченості виступають екологічна культура та екологічна свідомість. Під екологічною культурою розуміють поведінку й життя суспільства в цілому чи окремого індивіда на основі пізнання та раціонального використання законів розвитку природи з урахуванням близьких і віддалених наслідків змін природного середовища під впливом людської діяльності.

Екологічна свідомість – це глибоке, доведене до автоматизму (підсвідоме, рефлексивне) розуміння нерозривного зв'язку Людини з Природою, залежності добробуту людей від цілісності й порівняної незмінності їхнього середовища. У світоглядному плані екологічна свідомість є вищим рівнем усвідомлення людиною свого місця та значення в еволюції біосфери у зв'язку з бурхливим розвитком науки й технологій. Формування екологічної свідомості – основне завдання екологічної освіти.

Суть нової філософії життя – нова поведінкова домінантна людини в природі і суспільстві, визначення розумної (достатньої) межі задоволення власних потреб, тобто обмеження споживацьких інстинктів, рух до ноосфери як нині, так і на віддалену перспективу. На зміну праці як дія-

льності, що продиктована тільки матеріальною необхідністю, має прийти умотивоване бажання кожної людини розкрити себе відповідно до власної внутрішньої природи. Ідеться про зміну ціннісних пріоритетів людини, створення ситуації, коли головним устремлінням особистості стає вдосконалення її внутрішнього, духовного потенціалу.

Пріоритетом освітянської діяльності у XXI столітті має бути гуманізація навчання, формування нового типу особистості, що своєю діяльністю створить новий тип культури. А це вимагає формування нової духовної парадигми та нової просторової структури культури. Нинішня світова духовна криза притаманна Україні повною мірою. Споживацьке й навіть хижацьке ставлення до природи призвело до того, що Україна сьогодні є однією з країн із найбільш трансформованим природним середовищем в усіх його проявах: наземному, повітряному, водному. Наша економіка є надвитратною з точки зору енергоємності і матеріалоємності. На одиницю ВВП в Україні витрачається майже одна тонна природних ресурсів, тоді як в США – до 3 кг. Тільки 1–2 % природних ресурсів використовується для виробництва продукції, 98 % витрачається, накопичуючись у природному середовищі у вигляді відходів, причому кожні 12–15 років кількість відходів подвоюється. Крім того, Україна є великим смітником у центрі Європи. На території України сьогодні майже 11 млн. звалищ загальною площею в 260 тис. гектарів. Це справжня екологічна катастрофа. У твердих відходах на звалищах тривалий час зберігаються збудники тифу, дизентерії, холери, що загрожує здоров'ю людей. У поверхневих водах і донних відкладеннях біля полігонів концентрація міді перевищує фонові показники від 2 до 12 разів, цинку – в 2–14 разів, свинцю – в 4–36 разів, ртуті – в 950 разів.

Зважаючи на сказане, Україна повинна докорінно перебудувати свою економічну політику, політику природокористування та енергозбереження. В багатьох країнах сонячна і вітрова енергія займають уже по 10–15, а в деяких і 20 відсотків від загальної кількості енергії, яку використовує країна. Україна, нажаль, не може цим похвалитися. Зате родючі землі засіваються не зерновими культурами, яких так потребує світ, а ріпаком. Ріпак дає 1400 кг олії з одного гектара. Мікроводорость *дунанієла*, яка у добре прогрітих мілких лиманах Чорного і Азовського морів при оптимальній технології вирощування дає 46 тонн олії з одного гектара лиману, чомусь не привертає до себе уваги. Площа ж наших лиманів, де не здійснюється жодної господарської діяльності, дає змогу брати щороку таку кількість біомаси, з якої можна отримати пальне для всієї України і навіть продавати його іншим державам.

Успішне вирішення всіх проблем, які постали перед Україною, можливе тільки через формування особистості нового типу, особистості з новою філософією життя. Потрібен пріоритет засад моральності й духовності – разом з високим професіоналізмом. А для цього в усіх ланках освіти окрім фундаменталізації її змісту, необхідно кардинально посилити гуманітарно-духовну складову. Узагальненим завдання вищої освіти вважаємо забезпечувати такі пріоритетні напрями її розвитку: гуманізація, екологізація, інформатизація, фундаменталізація.

Відповідно цьому слід наголосити, що триєдина характеристика випускника ВНЗ "(особистість) – (фахівець) – (громадянин)" є якнайповнішим і якнайточнішим вираженням результату навчання, своєрідним ідеалізованим продуктом вищої професійної освіти. Зазначені якості, системно поєднуючись та взаємопроникаючи й доповнюючи одна одну, є уособленням найвищої педагогічної мети – забезпечення й реалізації комплексу заходів щодо навчання, виховання й розвитку людини як активного учасника усіх суспільно корисних процесів – у повсякденному житті та під час виробничої діяльності.

Професорсько-викладацький склад Державної академії житлово-комунального господарства з розумінням ставиться до пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу і реалізує їх у своїй діяльності.

1. *Ляшенко О.І.* Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти// Педагогіка і психологія. – 2005. – №1 (46). – С.5–12. 2. *Виленский В.Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Уч. пособие/ *Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И.;* Под ред. *В.А.Сластенина*. – М.: Пед. об-во России, 2004. – 192 с. 3. *Дорошенко Ю.О.* Достовірність комп'ютерного тестування: Навч.-метод. Посібник / *Дорошенко Ю.О., Ротаєнко П.А.*; За ред. *Ю.О.Дорошенка*. – К.: Пед. думка, 2007. – 176 с.

Надійшла до редколегії 28.09.2009

І.Я. Коцан, д-р біол. наук, проф.

УНІВЕРСИТЕТИ НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ ЯКОСТІ

У статті на основі наукового аналізу, емпіричних даних визначено пріоритети та принципи діяльності сучасного конкурентоспроможного вищого навчального закладу.

Ключові слова: якість освіти, конкурентоспроможність працівників, конкуренто-спроможність вищих навчальних закладів, показники конкурентоспроможності.

В статье на основе научного анализа, эмпирических данных определены приоритеты и принципы деятельности современного конкурентоспособного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: качество образования, конкурентоспособность работников, конкуренто-способность высших учебных заведений, показатели конкурентоспособности.

In the article on the basis of the scientific analysis, the empirical data priorities and principles of activity of a modern competitive higher educational institution are defined.

Key words: quality of education, competitiveness of employees, competitiveness of higher educational institutions, competitiveness indicators

Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Цей процес, що дістав назву Болонського, має дві складові: формування співдружності провідних європейських вищих навчальних закладів відповідно до принципів Великої хартії університетів та об'єднання національних систем освіти і науки в Зону європейської вищої освіти.

В епоху глобалізації є природним прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дозволить всім учасникам процесу в повній мірі скористатись перевагами культурного різноманіття, невпинно підвищувати якість освіти, полегшувати мобільність студентів і забезпечить молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. В основі Болонського процесу ті ж цінності, що і в основі більш широких процесів європейської інтеграції.

Болонський процес – це процес розпізнавання однієї системи іншою на європейському просторі. Україна зобов'язалась на сучасному етапі зробити рішучі кроки. Головний з них – провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної науки і освіти з європейською. За результатами цього аналізу визначити, що потрібно зміни-

© І.Я. Коцан, 2010

ти в нашій системі освіти і провести відповідні реформи. Ці реформи вже активно проходять. Саме вони повинні забезпечити модернізацію системи національної освіти.

"Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики, – зазначається в Національній доктрині розвитку освіти. – Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави" [1]. Отже, якість освіти розглядається як важливий фактор економічного і соціального розвитку творчого потенціалу людства. Така ситуація визначає актуальність досліджуваної проблеми.

Мета нашого дослідження полягає у тому, щоб на основі наукового аналізу, емпіричних даних визначити пріоритети та принципи діяльності сучасного конкурентоспроможного вищого навчального закладу.

Якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах.

З цього боку якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що характеризує її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті, духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [2].

Конкурентоспроможність працівника – показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних і особистісних якостей працівника в реальних умовах праці. Це здатність діяти в умовах ринкових відносин і отримувати при цьому прибуток, достатній для науково-технічного вдосконалення виробництва, стимулювання працівників і підтримки продукції на високому рівні [3].

Однією з найважливіших ознак конкурентоспроможності вищого навчального закладу – його здатність вести підготовку фахівця, що відповідає вимогам ринку праці щодо здійснення певного виду діяльності. Конкурентоспроможність вищого навчального закладу, на наш погляд, визначається такими показниками: чіткість цілей і пріоритетів; творчий підхід до змістового наповнення фахової підготовки; незалежність; здатність бути лідером; здатність до неперервного саморозвитку; прагнення до високої якості підготовки випускників; стійкість до ускладнення умов діяльності.

Шляхи забезпечення конкурентоспроможності вищого навчального закладу, її сутність є дискусійними.

На наш погляд, предмет дискусії можна представити у вигляді трикутника.

Одна з вершин трикутника – держава, яка з виникненням перших шкіл і університетів завжди проводила свою лінію, своє бачення того, якою повинна бути система освіти.

Друга вершина трикутника – суспільство, або працедавці, які завжди ставилися до системи освіти як споживачі, тому що для працедавців важливо, щоб фахівець найповніше відповідав тим завданням, які вони перед ним ставлять.

Але є ще третя вершина – сама людина, молода особа, якій потрібно розвиватися, і у якої може бути інша точка зору щодо того, чого прагнуть держава і працедавець.

А в центрі трикутника знаходиться університет. Він повинен враховувати інтереси держави і відповідати їм, готувати фахівців, що відповідають потребам ринку, виховувати особу, щоб вона служила державі.

Під час фінансово-економічних криз політичний клас має консолідуватися навколо того, як зробити економіку більш конкурентоздатною і надійною. І провідна роль у цьому процесі має належати науці та освіті як найбільш об'єднуючому факторові. Проведений нами об'єктивний, самокритичний аудит і відповідний аналіз з урахуванням існуючих ресурсів дає підстави стверджувати, що основною інвестицією держави має стати саме наука і освіта.

Перш за все, необхідно забезпечити доступність освіти. Інакше це буде елітна освіта для частини суспільства, що неминуче приведе до кризи. З цим держава вже неодноразово стикалася.

Другий найважливіший чинник – якість освіти. На жаль, в окремих публікаціях це поняття набуло значення контролю за якістю освіти у ВНЗ. При цьому головною фігурою в університеті стає не професор, а інспектор. А показниками якості є анкети, довідки, звіти, які отримують міністерство і інші організації, що здійснюють контроль.

Якісна освіта не може бути забезпечена без розвитку науки і фундаментальності освіти. А фундаментальність, як відомо, – це присутність науки в навчанні, або навчання на найновіших наукових досягненнях.

Слід зосередити увагу на розвитку фундаментальної науки як самодостатньої сфери діяльності в університетів. ВНЗ без належного наукового рівня не може готувати сучасного викладача, науковця. Також прогресивною зміною має стати підвищення фінансової незалежності університетів. У сфері освіти використання фінансів має бути цільовим – кошти повинні "йти" за учнем, студентом.

Але, на жаль, наука у вищих навчальних закладах, вийшла з поля зору держави і практично не фінансується, нею належним чином займається близько 15 % професорсько-викладацького складу. Наука набула сенсу чогось не дуже потрібного. Нам головне – досягти результатів в економіці. Але це найбільша помилка, яку ми можемо зробити. Якщо наука піде з університетів і будуть втрачені наукові школи, ми ніколи не повернемо Україну на високотехнологічний шлях розвитку.

Якщо говорити про місце освіти в суспільстві, то потрібно вказати дві тенденції (за визначенням Президента Академії педагогічних наук, академіка Кременя В.Г.), які визначають пріоритет освітньої діяльності в сучасному світі.

"Перша – це перехід від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, котрий змінює буквально всі аспекти життя і діяльності суспільства в цілому й окремої людини зокрема, перехід, який зумовлює нові пріоритети, заперечує дещо з минулого і який, безумовно, залежатиме від рівня розвитку людини, рівня розвитку особистості, тобто від того, наскільки освіта, а поряд з освітою наука, будуть задіяні для розвитку людини.

Досить навести один приклад, щоб уявити, наскільки серйозні зміни відбуваються з переходом до науково-інформаційних технологій. Візьмемо проблему власності. Саме поняття інтелектуальної власності та все, з цим пов'язане, для наших попередників було абсолютно невідоме, а якщо відоме, то непоширене. Основу індустріального виробництва складала матеріальна власність, на відміну від суспільства науково-інформаційних технологій, основу якого здебільшого складає інтелектуальна власність. За деякими даними, якщо взяти всю оцінену в США власність у вартісному вираженні, то на матеріальну власність, попри всі збудовані фабрики, заводи, будинки і таке інше, припадає, всього 30 % вартості власності. Більшість відсотків – це вже інтелектуальна власність, тобто нові технології вибудовуватимуться на інтелектуальній власності.

Друга тенденція – це тенденція до глобалізації світу. Глобалізація, яка охопила всі сфери суспільного життя і властива для суспільства в цілому. Коли говорять про глобалізацію, то мають на увазі зближення держав, зближення народів, зближення націй, коли все більше створюються передумови для формування єдиного

економічного простору, єдиного інформаційного поля, єдиного неба, єдиного освітньо-наукового простору.

З іншого боку, глобалізація призводить до загострення конкуренції між державами та націями, до розповсюдження цієї конкуренції на загальнопланетарний рівень і до поширення її на всі сфери суспільного життя, а не тільки економіку. Це і політика, й інформаційна сфера, і духовне життя – в усіх сферах відбувається конкуренція між державами та націями, і є пряма взаємозалежність між успіхами в політиці, в інформаційній сфері й результатами в економічній діяльності, в економічному стані тієї або іншої держави" [4].

Можна погодитись із тими колегами, які стверджують, що у майбутньому країни світу будуть належати до кількох груп: найпередовіші країни – це ті, які будуть здатні продукувати нові науково-інформаційні технології та ефективно їх використовувати; друга група – це країни, що будуть здатні хоча б більш-менш ефективно використовувати технології науково-інформаційного характеру, які зародилися в країнах першої групи; і третя група – це ті, що не будуть здатні використовувати новітні технології й опиняться певною мірою на узбіччі людського прогресу. В якій групі опиниться та чи інша країна, залежить, знову ж таки, від рівня розвитку науки, від рівня розвитку освіти.

Без науки просто немає університету. Університет стоїть на трьох китах: освітній процес, наукова діяльність і інноваційна діяльність. В університетах створюються корпоративні університети. Таким чином, відбувається інтеграція освіти і бізнесу на основі єдиної бази, об'єднання кадрів.

У фантаста Кліффорда Саймака є роман, в якому змальовано занепад людства після глобальної катастрофи. І відродження людини мислячої, розумної починається з відродження не промисловості, не економіки, а саме з університетів.

В усьому світі наука робиться в університетах. Ми зобов'язані заробляти наукою для того, щоб зробити наступний крок в її розвитку. Повинен бути збудований ланцюжок: внз – науковий центр – виробництво. А для цього університети повинні повернутися до бізнесу.

В той же час наукова діяльність професора, викладача фінансово не стимулюється, а на шляху інтеграції науки і університетів стоять міжбюджетні бар'єри: бюджет одного рівня не може працювати з бюджетами інших рівнів. При цьому страждають університети, що фінансуються за рахунок держави.

Тим часом інноваційний бізнес незадоволений підготовкою фахівців, недостатньо адаптованих до нових викликів економіки. Спостерігається наступне: наукова робота у внз не має ринкової апробації, а дослідно-конструкторські роботи прагматичні і далекі від науки.

Стратегія розвитку інтеграційних процесів повинна ґрунтуватися на стимулюванні позитивних змін в науково-освітньому середовищі і демонстрації кращого досвіду.

Усі слова про розвиток української науки залишаються порожнім звуком, поки вона не буде забезпечена відповідними кадрами. Механізм підготовки наукових кадрів, які відповідають цільовим завданням нашої країни, зараз порушений.

Коперник довів, що всі планети обертаються навколо Сонця. Кеплер відкрив закони, за якими це відбувається. Галілей експериментальними дослідженнями підтвердив правильність учення Коперника. Ньютон науково пояснив, що утримує планети на орбіті, відкривши силу всесвітнього тяжіння. Сьогоднішній школяр теж за бажанням може стати великим ученим. Хоча, для цього, думати про наукову кар'єру потрібно заздалегідь.

Як розгледіти в собі Ньютона? Напис на дельфійскому храмі свідчить: "Пізнай самого себе". Діяти успішно науковцеві допомагає знання своїх здібностей, здатність мислити нестандартно.

Слід врахувати, що наукове мислення має свої особливості. Перш за все, ученим властиве прагнення до об'єктивності, тобто до пізнання світу таким, який він є. Результат не повинен залежати від приватних осіб, думок і авторитетів, вважають науковці. Так, відомий фізик М. Планк говорив, що він хоче відшукати такі знання, які істинні не тільки для всього людства, але і для інопланетного розуму, якщо такий взагалі існує в природі.

Важливою межею наукових досліджень є їх спрямованість на отримання таких даних, які не тільки пов'язані з сьогоднішнім днем, але і знайдуть застосування в майбутньому. Відомі численні факти, коли сучасники розглядали наукові відкриття як чисто теоретичні досягнення, далекі від практичного застосування. Проте, проходили роки, і знання, отримані ученими, ставали основою для створення нової техніки і технології.

Низький рівень інновацій пояснюється тим, що внз не мають права брати кредити, така можливість є тільки у підприємств, але для них не передбачено податкових пільг. Звідси висновок: інноваційна діяльність без державної підтримки підприємств, які впроваджують інноваційні технології, не зрушиться з місця.

Для того, щоб розвивалися інновації, необхідні новації, а для них – фундаментальність освіти, наукові школи. Але, якщо зосередити всю науку в великих центрах, як бути науковим талантам в глибинках?

Неможливо говорити про збереження фундаментальності освіти без збереження наукових шкіл, на основі яких вона і тримається. Необхідно створити умови для молодих людей, які збираються присвятити себе науці і освіті за рахунок різкого підвищення стипендій і впорядкування самого процесу навчання в аспірантурі. Сьогоднішня аспірантура не відповідає інтересам ні держави, ні суспільства в цілому, оскільки спостерігаються величезні перекоси у напрямі підготовки фахівців.

Ще одна проблема, – відрив теорії навчання від практики. Випускники вузів, як правило, знають теорію, але не практику. В той же час, підприємства, установи не зацікавлені в належній організації практичних занять студентів, оскільки не отримують за це ніяких преференцій. Виходячи з цього, Міністерству освіти і науки необхідно вирішити на державному рівні питання про надання підтримки установам, де проходить практична підготовка студентів.

Актуальною для України є побудова безперервної системи пошуку талановитої молоді: "школа-внз-індустрія". Ця система повинна володіти організаційною структурою, що дозволяє реалізувати комплекс спеціальних заходів щодо проведення роз'яснювальної, профорієнтації і агітаційної роботи серед молоді, починаючи з середньої школи, з метою формування контингенту профільно-мотивованих студентів.

Вища освіта і бізнес тісно взаємопов'язані ключовими основами суспільного розвитку. Синергетичний ефект їх взаємодії є найважливішим джерелом енергії, сили, що визначає напрям і якість соціального прогресу. Тому держава повинна вибудовувати свою політику у забезпеченні взаємодії вищої освіти і бізнесу так, щоб суспільство отримувало максимальну віддачу від цієї взаємодії. Для цього, перш за все, необхідно створити правову базу.

Термін "регіональні університети" і таке ж їх сприйняття, на нашу думку, вкрай невдалі. Глибинна сутність полягає в тому, що університети не "регіональні", а "українські університети у регіонах".

Розуміння місії українського університету в регіоні визначається тим, як вирішується питання про роль системи освіти молоді і її здатності виступити чинником стабільності і розвитку регіонів України. Можна говорити про два аспекти місії університету в регіонах: соціальний, включаючи економічний вимір, і культурний,

включаючи особистий вимір. Широке соціальне значення класичного університету в регіоні полягає в тому, щоб формувати науково-пізнавальну, професійну, кваліфікаційну і інформаційно-комунікаційну можливості для ефективної і успішної життєдіяльності кожного регіону. Стратегія університетів в регіонах націлена на те, щоб на своїй ділянці реалізувати систему освіти в національних інтересах країни.

Реалізація культурної місії університетів особливо тісно пов'язана з конкретними умовами регіону. У багатоконфесійному соціальному середовищі в умовах відносної нерозвиненої економічної структури особлива роль належить університету. Він повинен втілювати в собі модель сучасного полікультурного, національного діалогу культур. І лише в контексті послідовної державної політики потенціал університетів може бути використаний для консолідації суспільства, збереження єдиного інформаційного простору країни, збереження і розвитку української та мов національних меншин, формування української самосвідомості.

Державна підтримка розвитку класичних університетів у регіонах – це запорука їх конкурентоспроможності, економічної і етнічної стійкості регіонів країни.

Замовником і оцінювачем освіти є бізнес. Але 85 % українського бізнесу, – тримається на сировинних ресурсах. А тим, хто займається сировинним бізнесом, не цікава фундаментальна освіта. Це суттєвий фактор, що впливає на конкурентоспроможність вищих навчальних закладів.

Беззаперечно, майбутнє держави визначається не сировинними запасами та іншими природними ресурсами, а інтелектуальним потенціалом, рівнем розвитку науки, високих технологій; саме ці показники роблять економіку країни конкурентоспроможною. Єдність та існування держави має знаходити своє відображення не лише у політичній та адміністративній площині, а й усвідомлюватись усіма громадянами. У цих умовах саме освіта, зокрема вища школа, має можливість і обов'язок стати найважливішим засобом стійкої національної консолідації і громадянського патріотизму, сформувати єдиний ментальний простір країни.

Суспільство і держава, в особі регіональних інститутів влади, повинні мати чітку політику стосовно державного вищого навчального закладу в регіоні, яка відповідає його соціально-культурному призначенню та ролі у становленні наукового мислення регіону.

Система освіти лишається єдиною соціальною інституцією, яка реалізує довготривалий та універсальний вплив на молоде покоління. Однак, ефективність цього впливу не можна забезпечити за рахунок виключно педагогічних засобів. Потрібна цілеспрямована і послідовна політика комплексної регіональної модернізації, в рамках якої система освіти відіграватиме ключову роль. Таким чином, питання про роль системи освіти у вихованні молоді та її роль як фактору стабільності у суспільстві, пов'язане з тим чи іншим розумінням місії класичного університету у регіоні.

Варто виділити та проаналізувати наступні функції класичного університету окремого регіону – наукову, соціальну і культурну.

1. Наукова функція. Пріоритетом вищого навчального закладу є створення умов для розвитку наукової творчості як досвідчених науковців, так і аспірантів та студентів, формування особистості молодих вчених, підготовки майбутньої наукової еліти як конкретного регіону, так і держави загалом. Окрім того, університети в регіонах повинні отримати визнання за рахунок розроблення академічних програм та забезпечення їх акцептації широкою академічною спільнотою. Наукові розробки університету є не лише основним підґрунтям єдиного інтегрованого освітнього простору Європи, що саме зараз вибудовується, а й рушійною силою інноваційних процесів, які відбуваються в державі.

З досвіду Волинського національного університету імені Лесі Українки варто згадати наступні проекти та програми, які спрямовані на досягнення цієї мети:

✓ Вперше в історії Волинської області розроблено "Програму діяльності Волинського національного університету імені Лесі Українки у рамках співпраці з установами, організаціями та громадськістю міста Луцька та Волинської області на 2007-2009 роки ", яка була затверджена на сесії Волинської обласної ради. Програмою передбачено проведення цілої низки наукових проектів, освітніх, виховних та економічно-господарських заходів. Вагомо те, що університет може розраховувати на фінансування з обласного бюджету для реалізації запланованих заходів. Співпраця з представниками органів влади не є традиційно однобічною. Запрошення керівників обласної державної адміністрації, обласної та міської рад до участі у конференціях, семінарах, проектах має форму діалогу, адже за необхідністю провідні науковці навчального закладу дають наукове обґрунтування питань, що розглядаються на сесіях, наукові експертизи, консультації та розробляють договірні теми.

✓ Для становлення науково-орієнтованого мислення регіону важливо усвідомлювати роль молодого покоління, яке у недалекому майбутньому визначатиме пріоритети розвитку держави. З метою згуртування студентів, аспірантів, молодих вчених Волині було започатковано Міжнародну науково-практичну конференцію "Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє", яка вже стала традиційною і проводиться щорічно.

✓ Класичний університет в регіоні виконує функцію збереження та вивчення природної спадщини краю. Для реалізації цього завдання у Волинській області заплановано проведення міжнародної науково-практичної конференції "Шацький національний природний парк: регіональні аспекти, шляхи та напрямки розвитку ". Питання дослідження Шацького національного природного парку, утвердження його статусу, науково-обгрунтованого та комплексного вивчення його проблем та перспектив розвитку, а отже, проблем та перспектив розвитку Волинської області вперше здійснюється спільними зусиллями Міністерства освіти і науки України, Волинської обласної державної адміністрації, Волинської обласної ради та Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Також, вперше для участі у роботі конференції у якості заступників співголів оргкомітету запрошені ректори усіх класичних університетів України. Цей захід має стати безпрецедентною подією у науковому житті і Волині, і України, та згуртувати наукову еліту нашої держави.

✓ Як уже зазначалось, регіональні університети повинні отримати визнання за рахунок розроблення академічних програм та забезпечення їх акцептації широкою академічною спільнотою. У Волинському національному університеті такою комплексною програмою є дослідження життя і творчості Лесі Українки. У вересні 2006 року відкрито науково-дослідний Інститут Лесі Українки – перспективний науковий проект Волинського національного університету імені Лесі Українки та Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України, основним напрямком діяльності якого є вивчення рукописної спадщини Лесі Українки, а одним з основних завдань – підготовка та видання повного академічного зібрання творів поетеси.

2. Соціальна функція. Структурне відставання регіону від середньоукраїнських економічних показників ще певний час буде суттєво обмежувати можливість вирішення основних соціально-економічних проблем власними силами. Звідси випливають дестабілізуючі фактори і негативні соціальні явища – маргіналізація і кримі-

налізація частини суспільства, посилення впливу релігійного радикалізму на молодь.

Система освіти в регіоні повинна бути побудована таким чином, щоб відкривати молоді дорогу для повноцінної участі в житті суспільства, бути своєрідними "сходинками соціальних можливостей" для самореалізації кожної молодої людини.

Молодіжна соціальна політика університету повинна вирізнятися чіткістю спрямованості та охоплювати наступні вектори:

1. Вектор університетських цінностей, зміст якого полягає у вихованні патріотизму і поваги до свого навчального закладу, налагодженні двостороннього діалогу "університет – випускник". Одним з засобів практичної реалізації цієї мети є створення Фонду розвитку університету.

2. Вектор кар'єри. Допомога студентам та випускникам у працевлаштуванні, тісна співпраця з працедавцями, стимулювання та підтримка бізнес-ініціатив студентів – ось основні завдання Центру кар'єри, який повинен функціонувати у кожному навчальному закладі.

3. Вектор здоров'я, спорту і туризму, що включає розробку та поширення соціальної реклами здорового способу життя як для студентів, так і студентами університету, а також спортивну та туристично-екскурсійну діяльність.

Загалом, соціальна функція навчального закладу повинна мати студентоцентричну орієнтацію.

Стратегія, яка відповідає вказаним цілям, повинна орієнтуватись на створення механізму стійкого розвитку системи освіти в регіоні.

Найбільш актуальними є три елементи цього механізму:

✓ Пошук оптимальних організаційних форм діяльності з врахуванням специфіки регіону, які дозволяють максимально задовольняти актуальні перспективи потреб особистості, суспільства і регіону в якісній освіті.

✓ Створення умов, які дозволяють підтримувати зміст та якість освіти на рівні сучасних вимог.

✓ Постійна співпраця регіональних внз з провідними українськими і закордонними університетами.

4. Культурна функція. Університету належить особлива роль у вирішенні завдань соціокультурної модернізації регіону на основі оптимального синтезу цінностей сучасності і національної культурної традиції регіону. Навчальний заклад має усі підстави для того, щоб стати моделлю сучасного полікультурного, ефективного та солідарного суспільства, бути простором раціонального діалогу культур.

Класичний університет повинен відповідати ролі культурного осередку регіону, залучаючи до організації та участі у різнопланових заходах не тільки студентів та працівників навчального закладу, але й громадськість міста та області, навколо університету повинна гуртуватись еліта регіону.

Підсумовуючи усе вищевикладене, є підстави зробити висновок – проблеми освіти у державі потрібно розглядати з точки зору національних інтересів та враховувати наступне:

1. Синтез пріоритетів освітньої політики та стратегії розвитку держави з врахуванням специфіки кожного регіону. Вважаємо, що основою державної стратегії є створення необхідних умов для того, щоб основні суспільні процеси в регіонах отримали модернізаційну спрямованість.

2. Соціокультурна модернізація регіону, збереження єдиного культурного простору країни, формування у молодого покоління української національної свідомості є необхідними умовами для досягнення усіх інших цілей та завдань державної політики. Система освіти – єдиний соціальний інститут, сутність якого полягає у забезпеченні цих життєво важливих функцій.

3. Пріоритетність класичної університетської освіти. Загалом університет в регіоні перетворюється на важливий загальнонаціональний ресурс, що здатен стимулювати і процеси регіональної модернізації, і процеси загальноукраїнської соціокультурної консолідації, і процеси міжнародної співпраці.

Суспільство не може розраховувати на автоматичне і стихійне формування сучасного світогляду у кожної молодої людини, якщо воно не виявить ставлення до цієї людини через систему державної освітньої політики і не забезпечить можливості молодій людині отримати якісну освіту. Очевидно, що провідна роль у системі освіти і у комплексній діяльності з формування сучасного світогляду молоді належить класичним університетам.

1. *Андрущенко В.* Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття / В.Андрущенко. Роздуми про освіту. – К., 2005. – С.416. 2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г. Кремінь].– К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.1016. 3. Там само. – С.411. 4. *Кремень В.* Розвиток освіти в Україні в контексті загальноцивілізаційних змін. – Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – С.5-7.

Надійшла до редколегії 05.10.2009

Р.М. Кучма, здобувач

СУЧАСНІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовані основні моделі управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. Розглянуто інституційне забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі, основні стандарти та рекомендації. Проаналізовано можливості побудови сучасної системи управління якістю вищої освіти в Україні.

Ключові слова: система управління якістю, вища освіта, Болонський процес, моделі управління якістю вищої освіти, вищий навчальний заклад.

В статье проанализированы основные модели управления качеством высшего образования в контексте требований Болонского процесса. Рассмотрено институционное обеспечение качества высшего образования в европейском образовательном пространстве, основные стандарты и рекомендации. Проанализированы возможности построения современной системы управления качеством высшего образования в Украине.

Ключевые слова: система управления качеством, высшее образование, Болонский процесс, модели управления качеством высшего образования, высшее учебное заведение.

The article analyzes the basic model of quality management of higher education according to the Bologna Process, ehe main factors of higher education quality, standards and recommendations are given. The paper examined the main approaches to the construction of modern quality management system of higher education in Ukraine.

Key words: Bolon process, higher educational, higher education quality.

Українське суспільство, як і все людство, перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку,

© Р.М. Кучма, 2010

переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. У зв'язку з цим підвищується значення наукового дослідження стану і прогнозування тенденцій, обґрунтування і проектування практичних заходів, досягнення суспільного консенсусу на людиноцентрованій основі щодо реформування сфери освіти та забезпечення якісної вищої освіти.

Актуальність проблеми забезпечення якості вищої освіти та побудови ефективної системи управління нею зумовлено позитивним досвідом впровадження систем якості вищої освіти та потребою України як учасниці європейського освітнього простору у розробці вітчизняного аналога.

Проблеми розроблення систем якості вищої освіти в Україні досліджували В. Кремень, М. Степко, Я. Болюбаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин, В. Базилевич, Л.Віткін, Г.Хімічева, С.Лаптєв та інші [1;2].

Забезпечення якості освіти при формуванні зони європейської освіти є однією з головних умов створення середовища довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості вищої освіти в європейському освітньому просторі. В Європі поки що відсутня єдина система інституційної оцінки діяльності освітніх установ, аналогічна системі акредитації в США. Проте в кожній країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості вищої освіти.

Європейська мережа гарантії якості у вищій освіті (ENQA) була утворена у 2000 році. Основою її створення став проект "Європейський пілотний проект по оцінці якості вищої освіти" (1994-1995 рр.), матеріали Рекомендацій Єврокомісії (98/561/ЕС від 24 вересня 1998 р.) з європейського співробітництва у питаннях гарантії якості у вищій освіті й текст Болонської декларації 1999 року [3].

Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року доручили ENQA через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB) (пізніше – група Е4), розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості [4] Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року [5]. Призначення ESG – надати допомогу і визначити орієнтири для вищих навчальних закладів при розробленні своїх власних систем забезпечення якості, а також для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки. Створювані стандарти і рекомендації є основою для закладів освіти і агенцій щодо їх діяльності із забезпечення якості.

4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) було створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR), засновником якого стала група Е4. Головною умовою включення до реєстру є відповідність діяльності навчальної установи критеріям ESG та ряду інших критеріїв, які сформульовані групою Е4 на конференції у Лондоні 2007 року [6]. Метою діяльності EQAR є забезпечення прозорої і доступної інформації про навчальні установи, які працюють в Європі і надійно забезпечують якість освіти, а також сприяння мобільності студентів та підвищенню довіри до діяльності вищих навчальних закладів загалом.

Представники Ради Європи, Європейської комісії, Болонського Секретаріату, які відповідають за трансформацію сфери вищої освіти в Європі у Єдиний простір вищої освіти (далі – ЄПВО) зазначають, що центральні органи управління вищою освітою кожної країни-учасниці повинні сприяти підтримці, консультуванню та координації діяльності університетської освіти щодо втілення положень Болонського процесу за такими основними напрямами діяльності:

✓ розроблення, запровадження та розвиток національної шкали кваліфікацій (НРК–NQF);

✓ запровадження інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС–ECTS) та Додатку до диплома (Diploma Supplement);

✓ координація діяльності європейської мережі та європейського реєстру забезпечення якості (ENQA/EQAR);

✓ координація діяльності європейської мережі із визнання періодів і термінів навчання (ENIC-NARIC);

✓ розроблення процедур визнання попереднього навчання та розвиток національної шкали кваліфікацій впродовж життя (LLL NQF – НРК ВПЖ) з метою забезпечення індивідуальної траєкторії навчання громадян країн, що приєднались до Болонського процесу.

Основне завдання Єдиного простору вищої освіти полягає в забезпеченні високого рівня якості вищої освіти і сприянні мобільності суб'єктів європейських університетів шляхом кроскультурного визнання кваліфікацій та їх профілів. На сучасному етапі розвитку Єдиного простору вищої освіти важливим викликом є запровадження стандартів, рекомендацій і основних інструментів, що сприятимуть сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів підготовки (навчання) фахівців після 2010 року, а саме:

✓ національної шкали кваліфікацій з визначенням основних видів економічної діяльності, галузей (напрямів) освіти, напрямів та профілів підготовки фахівців, що узгоджується із рамкою кваліфікацій ЄПВО;

✓ запровадження в 2009/2010 навчальному році інноваційної ECTS і її ключових документів, включаючи Додаток до диплома (DS), яка запропонована Європейською комісією в лютому 2009 року та єдиної для всіх вищих навчальних закладів України системи оцінювання навчальних досягнень студентів;

✓ запровадження трициклової системи (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії PhD);

✓ трансформація мережі вищих навчальних закладів (інституційної структури) в університети, політехнічні університети, академії, коледжі тощо та їх розвиток відповідно до тенденцій розвитку мережі ЄПВО:

✓ проведення в університетах прикладних досліджень (навчання через наукові дослідження);

✓ трансформація університету в університет навчання впродовж життя;

✓ укрупнення (об'єднання) університетів, вищих навчальних закладів (як приклад, у березні 2009 року в м. Страсбург, Франція – три університети об'єдналися в один);

✓ вирішення проблеми формування змісту освіти за академічними та професійними кваліфікаціями із врахуванням відповідного рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання;

✓ трансформація освітніх стандартів, розвиток університетських програм навчання відповідно до вимог Болонського процесу, участь в спільних проектах "ТЮНІНГ" (TUNING);

✓ запровадження спільних ступенів та спільних (спеціальних) програм для іноземних студентів;

✓ запровадження сучасних процедур визнання попереднього навчання (формального, неформального, неофіційного) та розроблення національної рамки кваліфікацій навчання впродовж життя (FQ LLL);

Не менш важливим є запровадження соціального виміру ЄПВО вищої освіти через:

✓ проведення моніторингу соціального виміру в університетах;

✓ врахування національних традицій, підходів тощо;

✓ запровадження інклюзивної освіти;

✓ підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках;

✓ забезпечення портативності студентських грантів та позик мобільності;

✓ забезпечення справедливого доступу до якісної вищої освіти;

✓ підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку системи вищої освіти і держави;

✓ розроблення і запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) з метою підвищення якості змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців;

✓ розроблення сучасних механізмів врахування потреб ринку праці з метою сприяння належному працевлаштуванню випускників;

✓ розвиток українських і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства України;

✓ запровадження системи якості вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA), що включає:

Для реалізації поставлених завдань потрібні стандарти та рекомендації щодо:

✓ процесів внутрішньої якості освіти ВНЗ;

✓ процесів зовнішньої якості освіти ВНЗ;

✓ процесів зовнішньої якості в агенціях із забезпечення якості;

✓ створення незалежних агенцій із забезпечення якості;

✓ приєднання національних незалежних агенцій із забезпечення якості до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR).

Влітку 2008 року Реєстр розпочав свою діяльність. Він діятиме відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA). У квітні 2007 року Україна стала урядовим членом, одним із 18 країн-учасниць Болонського процесу, Європейського реєстру із забезпечення якості. Практика європейських країн показує, що при запровадженні національної системи забезпечення якості вищої освіти надзвичайно важливо проявляти гнучкість та уникати сприйняття всіх стандартів і рекомендацій як шаблону (пам'ятки);

✓ створення агенції з академічного визнання і міжнародного обміну – національного центру європейської інформаційної мережі із визнання (ENIC/NARIC);

✓ запровадження національної системи рейтингів вищих навчальних закладів відповідно до Берлінських принципів ранжування та національної системи класифікації університетів;

Враховуючи все вищезазначене, варто відмітити, що інтеграція системи вищої освіти України в ЄПВО сприятиме:

✓ забезпеченню якості вищої освіти;

✓ визнанню періодів і термінів підготовки у ЄПВО та інших регіонах світу;

✓ мобільності студентів, викладачів, наукових працівників;

✓ забезпеченню справедливого доступу до вищої освіти;

✓ зміцненню позицій українських університетів на національному, європейському і світовому ринку праці та ринку освітніх послуг.

З огляду на це, період 2009-2010 року (базовий) є надзвичайно важливим для системи вищої освіти України у визначенні ключових короткотермінових стратегій розвитку та узгодженні національної нормативно-правої бази із стандартами і рекомендаціями ЄПВО.

Період з 2010-2020 року повинен стати ключовим у реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України, визнання її у європейському і світовому просторі в контексті забезпечення якості.

Приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання проводити роботу з приведення якості національної освіти у відповідність до європейських стандартів.

Чимала робота в цьому напрямку в Україні вже проведена. Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову від 31.12.2005 р. № 1312 "Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти", якою затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Починаючи із 2008 року всі вступники будуть зараховуватися до ВНЗ за результатами зовнішнього тестування.

З метою подальшого розвитку національної системи освіти, забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство наказом Міністра освіти і науки України № 612 від 13.07.2007 р. затверджено "План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року".

4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR). Це стало важливим кроком України в напрямі забезпечення європейського рівня якості вищої освіти.

20 березня 2008 року Указом Президента України № 244/2008 "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні" КМ України дано доручення "опрацювати у двомісячний строк питання щодо створення у 2008 році системи моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти".

Проте Україна у сфері забезпечення якості вищої освіти поки що відстає від загальноєвропейського рівня. За даними інвентаризації виконання групою країн-учасниць вимог Болонського процесу на 2007 рік Україна отримала за індикаторами забезпечення якості освіти оцінку 3,5 за п'ятибальною шкалою при загальній оцінці країн-учасниць за цим показником – 4,1 [7].

Враховучи набуті здобутки вітчизняною системою вищої освіти та вимоги Болонського процесу, сучасна вища школа України має свої ознаки та характеристики, які повною мірою відповідають інтернаціональному напряму розвитку освіти загалом (рис. 1).

На рис. 1. показано сукупність ознак вищої освіти в Україні, які відображають сучасне розуміння ролі вищої освіти у суспільстві, її важливість як вирішального чинника прогресу людства. Підсумовуючи значення усіх вищенаведених ознак сучасної вищої освіти, можна сформулювати узагальнену місію вищого навчального закладу в сучасних умовах: надання якісної, доступної, безперервної, інноваційної, випереджальної вищої освіти, яка розвиватиме таланти та здібності людини, формуватиме гуманістичне світосприйняття, мотивацію до побудови демократичного суспільства та сприятиме творчій самореалізації особистості.

Рис. 1. Схема ознак сучасної вищої освіти

Таким чином, система вищої освіти в Україні має достатньо інтернаціональних ознак розвитку та потребує розробки сучасної системи управління якістю вищою освітою в контексті вимог Болонського процесу.

Перш ніж переходити до аналізу існуючих систем управління якістю вищої освіти, розглянемо сутність та фактори розуміння поняття якості вищої освіти.

Як зазначається у ст.1 Закону 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" [8].

У Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., стверджується, що "модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту" [9].

Російські дослідники проблеми якості вищої освіти зазначають, що якість вищої освіти – це відповідність стану освітнього процесу у вищому навчальному закладі, системі вищої освіти потребам культурних, інституціональних практик в основних сферах сучасного суспільства [10].

На нашу думку, можна дотримуватись визначення якості вищої освіти як збалансованої відповідності освіти (як результату, як процесу, як освітної системи) визначеним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), що відповідають необхідності сучасного суспільного розвитку.

Поняття якості вищої освіти, на нашу думку, розкривається у таких поняттях, як:

- ✓ якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності);
- ✓ якість науково-педагогічних кадрів;
- ✓ якість освітніх програм;
- ✓ якість матеріально-технічної бази, інформаційно-освітнього середовища;
- ✓ якість студентів, абітурієнтів;
- ✓ якість управління освітою;
- ✓ якість наукових досліджень та ін.

Аналіз наукових джерел з проблем якості вищої освіти, показує, що сучасна система управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах повинна включати:

1) постановку цілей та завдань управління якістю вищою освітою;

2) оцінку якості вищої освіти;

3) контроль якості вищої освіти, в тому числі аудит якості;

4) моніторинг якості вищої освіти;

5) розробку і реалізацію програм підвищення якості вищої освіти.

Постановка цілей та завдань управління якістю вищої освіти відіграє значну роль при рформуванні концепції оцінки якості вищої освіти, процедур контролю та аудиту, а також моніторингу якості.

Оцінка якості вищої освіти у вищому навчальному закладі поділяється на внутрішню та зовнішню. Внутрішня оцінка проводиться самим вищим навчальним закладом для виявлення проблем та потенціалу розвитку. Зовнішня оцінка якості вищої освіти у вищому навчальному закладів має складові: державна та незалежна (громадська). Зовнішня оцінка якості вищої освіти проводиться з метою визначення ступеня відповідності діяльності вищого навчального закладу вимогам суспільства.

В умовах розвитку ринку освітніх послуг в Україні основною метою формування системи управління якістю вищої освіти стає забезпечення високої конкурентноздатності ВНЗ за рахунок високої якості випускників, високої якості освітнього процесу та високої якості умов навчання. Існуючі моделі управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах по-різному виконують це завдання.

При побудові системи управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах варто брати до уваги

фактори, які впливають на навчання та на освітній результат. До таких факторів відносять:

✓ якість освітніх стандартів держави та конкретних освітніх програм;
✓ якість абітурієнтів та студентів;
✓ мотивацію студентів;
✓ мотивацію професорсько-викладацького складу;
✓ якість професорсько-викладацького складу;
✓ якість менеджменту вищого навчального закладу.

Врахування впливу вищезазначених факторів на побудову ефективної системи управляння якості вищої освіти у вищих навчальних закладах допоможе організувати підсистеми стимулювання викладачів та студентів, мотивації навчання та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

Під моделлю управління якістю вищої освіти у вищому навчальному закладі розуміють сукупність принципів, методів регулювання різноманітних аспектів та процесів науково-освітньої та соціально-культурної діяльності вищого навчального закладу, а також критеріїв та показників, які визначають рівень якості цих аспектів та процесів.

Аналіз наукових джерел з проблем якості вищої освіти показує, що в світі існують такі моделі управління якістю вищої освіти:

✓ управління якістю вищої освіти на базі стандартів ISO 9001;
✓ управління якістю вищої освіти на базі принципів TQM;
✓ модель Європейського фонду з менеджменту якості (EFQM);
✓ модель Центру досліджень політики в галузі вищої освіти університету Твенте (Нідерланди) – CHEPS;
✓ модель Асоціації університетів Нідерладнів (VSNU);
✓ бельгійськго-нідерландська модель (HBO Expert Group);
✓ модель національної американської премії з якості Malcolm Baldrige National Quality Award в галузі освіти;
✓ модель еталонного тестування для австрійських університетів та ін.

В основу всіх цих моделей покладено процесний підхід до діяльності вищого навчального закладу, при цьому увага акцентується на вході (основні ресурси), виході (результати) в умовах діяльності вищого навчального закладу.

Різниця між вищеназваними моделями управління якістю вищої освіти полягає у повноті та глибині охоплення різноманітних процесів організації та ступінь звязку з підсистемою управління якістю вищої освіти в системі управління вищим навчальним закладом.

Спільним між цими моделями є те, що вони пов'язані з процесом атестації та акредитації вищих навчальних закладів, тобто з державною оцінкою якості системи вищої освіти.

Перераховані вище моделі можна умовно зрупувати на три класи:

1) оціночні моделі;
2) модель на базі ISO – 9000-2000;
3) модель на базі TQM.

Оціночна модель опирається на SWOT – аналіз, основним джерелом інформації для якої є самодослідження, результати експетних даних. Наприклад: Malcolm Baldrige National Quality Award.

Модель управління якістю вищої освіти, яка грунтується на принципах TQM, передбачає наявність у вищому навчальному закладі чіткої місії, стратегічних цілей, які формуються в результаті всестороннього дослідження потреб зовнішнього середовища (потреб суспільства, регіону тощо). Модель управління якістю TQM називають ще всезагальними управлінням якості, оскільки ця модель передбачає процесний підхід до діяльності вищих навчальних закладів і використовує ефективні методи та інструменти управління якості (аналіз силового полю, мозговий штурм, причинно-наслідкові діаграми тощо).

Модель на базі ISO передбачає задоволення потреб споживачів освітніх послуг за рахунок постійного вивчення запитів споживачів також на основі процесного підходу. Проте основна відмінність ISO від TQM полягає у використанні документарної системи управління, яка орієнтована на якість.

Найбільш розповсюджена модель управління якістю вищої освіти ISO – 9000 –2000, яка базується на наступних принципах:

1. Орієнтація на споживача. Основними споживачами освітніх послух вищих навчальних закладів є: роботодавці, студенти та їх сімї, державні органи з нагляду за сферою освіти, професійні асоціації.

2. Лідерство керівництва вищим навчальним закладом. Цей принцип полягає у підтримці гарманійного внутрішнього середовища організації вищого навчального закладу, при якому кожний співробіник в найбільшій мірі занурений в процес досягнення освітніх цілей вищими навчальним закладом.

3. Мотивація спіробітників. Створення умов для позитивної мотивації співробітників та поліпшення діяльності вищого навчального закладу.

4. Процесно-орієнтований підхід. Цей принцип передбачає те, що кожний напрям діяльності вищого навчального закладу розглядається як процес, в якому виділяють "вхід" (інвестиції) та "вихід" (результаті, які спрямовані на задоволення потреб споживачів).

5. Системний підхід до управління. Управління якістю вищої освіти розглядається як підсистема системи управління вищим навчальним закладом.

6. Постійне вдосконалення. Цей принцип стає наріжним каменем діяльності вищого навчального закладу у всіх сферах його життєдіяльності.

7. Прийняття рішення на базі фактів та данних. Цей принцип передбачає побудову підсистеми інформаційного забезпечення прийняття управлінських рішень щодо якості вищої освіти у вищому навчальному закладі.

8. Взаємовигідні взаємовідносини з партнерами. Конкурентна боротьба вищого навчального закладу за місше на ринку освітніх послуг спонукає до налагодження партнерських відносин з школами, ліцеями, підприємствами та організаціями, іншими вищими навчальними закладами, державною адміністрацією, Міністерством освіти та науки та ін.

Ще одним нововведенням стандарту ISO–9000–2000 є застосування циклу плануй-виконуй-перевіряй-дій (п-в-п-д). Підтримка і постійне поліпшення процесів можуть бути здійснені за допомогою зазначеного циклу на всіх рівнях організації. Суть застосування циклу п-в-п-д щодо освітніх процесів полягає у наступному:

Планувати – встановлювати освітні цілі та процеси, які необхідні для освітнього результату, який в свою чергу відповідає вимогам споживачів та освітній політиці держави.

Виконувати – впроваджувати освітні процеси не порушуючи встановлені межі, що їх характеризують, тобто у відповідності до державного освітнього стандарту якості.

Перевіряти – контролювати та вимірювати параметри освітніх процесів, враховуючи освітню політику, цілі та вимоги споживача, а також збирати дані щодо результатів освітніх процесів.

Діяти – аналізувати зібрані дані та інформацію і вживати заходів щодо постійного поліпшення освітніх процесів.

3. Прогресивність стандарту ISO–9000–2000 полягає у розробці гнучкої документації системи управління якістю вищої освіти. Документація розробляється в обсязі, який дійсно потрібен для планування, розроблення, виконання і контролю ключових освітніх процесів, а також їх постійного вдосконалення та поліпшення. Обсяг документації залежить від розмір, специфіки вищого навчального закладу, компетентності персоналу, який відповідає за забезпечення управління системи якості вищої освіти у вищому навчальному закладі. До мінімального набору документів, які необхідні вищому навчальному закладові належать:

✓ зобов'язання керівництва вищого навчального закладу. Політика та цілі у сфері якості;

✓ настанова з якості;

✓ задокументовані процедури;

✓ реєстраційні записи з якості;

✓ документи, що підтверджують управління ключовими освітніми процесами у ВНЗ.

Сучасна система вищої освіти України потребує нагальної розробки ефективної системи управління якістю вищої освіти на державному та регіональному рівнях, за основу можна взяти зазначені розробки. Проте для вітчизняної системи вищої освіти існує проблема вибору між уже ствердженими системами (моделями) якості вищої освіти. На нашу думку, оптимальним варіантом для вітчизняної вищої школи є досвід впровадження у діяльність вищих навчальних закладів стандартів ISO–9000–2000.

Світовий досвід впровадження систем управління якістю вищої освіти переконливо свідчить про ряд переваг стандарту ISO–9000–2000:

✓ підвищення продуктивності роботи, оптимізація витрат;

✓ підвищення рівня задоволення споживачів (роботодавців, студентів, суспільства тощо);

✓ залучення іноземних студентів, встановлення звязків з іншими країнами, участь у тендерах на проведення науково-дослідних робіт;

✓ досягнення впевненості самого вищого навчального закладу та споживачів освітніх послуг у тому, що досягнуто високої якості підготовки фахівців і що ця якість постійно підтримується відповідно до їх вимог та вимог законодавства;

✓ отримання з боку споживачів освітніх послуг і замовників визнання на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг через процедуру сертифікації.

Водночас існують основні перепони для успішного функціонування станадарту ISO – 9000 –2000 в Україні:

✓ недостатня підтримка з боку керівництва ВНЗ;

✓ неповне залучення і опір науково-педагогічних кадрів ВНЗ;

✓ недостатність фінансових та інших ресурсів;

✓ необхідність перебудови внутрішньої культури ВНЗ з орієнтацією роботи на якість;

✓ необхідність проведення значної роботи з розроблення документації системи управління якістю у ВНЗ.

Враховуючи недоліки та переваги створення ефективної системи управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах на базі стандарту (моделі) ISO–9000–2000, можна запропонувати приблизну (рекомендаційну) модель системи управління якістю вищої освіти відповідно до реалій функціонування вищих навчальних закладів з урахуванням процесного підходу (рис. 2).

Рис. 2. Модель системи управління якістю вищої освіти у вищому навчальному закладі

Відповідно до зображеної 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 звязку і постійного поліпшення якості підготовки.

Процеси "відповідальність керівництва", "управління ресурсами" та "вимірювання, аналіз, вдосконалення" забезпечують допоміжну організаційну підтримку основного інтергаривного процесу "випуск продукції".

Відповідно до процесної моделі керівництво вищого навчального закладу має забезпечити ефективне функціонування процесів, надавши необхідні ресурси: кадри (професорсько-викладацький склад та інший персонал), матеріально-технічне оснащення (лабораторії, компютерна мережа, бібліотечний фонд, освітлення, дотримання санітарно-гігієнічних норм тощо).

Отже, підсумовуючи зроблений аналіз побудови сучасної системи управляння якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу, можна сформулювати наступні рекомендації.

Україна є повноправним членом Болонського процесу і повинна прагнути до інтеграції в європейський освітній простір.

Сучасна система управління якістю вищої освіти у вищих навчальних закладах повинна, на нашу думку, базуватися на стандарті (моделі) ISO–9000–2000, оскільки вищезазначені переваги цієї моделі достатньо ефективні для того, щоб відповідати міжнародним стандартам якості вищої освіти.

Запропонована модель системи управління якістю вищої освіти у вищому навчальному закладі враховує особливості діяльності українських вищих навчальних закладів, зокрема специфіку потреб і очікувань різних категорій споживачів.

Реалізація цієї моделі сприятиме формування позитивного досвіду вищим навчальним закладом, що спричинить зміну та модифікацію цієї моделі.

1. *Віткін Л., Хімічева Г., Лаптєв С.* Концептуальна модель оцінювання якості підготовки випускника ВНЗ // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2003. – №3. – С.69-73. 2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ -Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с. (www.tspu.edu.ua). 4. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. "Realising the European Higher Education Area" // www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf. 5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area // www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf. 6. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies // www.enqa.eu/pubs.lasso. 7. Bologna Process Stocktaking London 2007 // www.dfes.gov.uk/londonbologna. 8. Закон України Про вищу освіту // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – С.134. 9. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 "Про Національну доктрину розвитку освіти" // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua. 10. Потенциал российских вузов в реформе высшего образования. – М., 2005. – С.86.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

С.Л. Лондар, д-р екон. наук, проф.,
Т.В. Блискавка, асп.

ВИЩА ШКОЛА ЯК ФАКТОР СПРИЯННЯ ІННОВАЦІЙНОМУ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ

Досягнення сталого економічного зростання можливе лише за умови зміни структури національної економіки за рахунок реалізації ефективної інноваційної політики. Невід'ємним інструментом інтенсифікації інноваційної діяльності є використання потенціалу вітчизняної вищої школи. Розглянуто основні перспективи й проблеми формування тісного взаємозв'язку між освітнім і науковим секторами, визначено основні напрями підвищення ефективності діяльності науково-освітньої сфери.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційна політика, інформаційне суспільство, вища освіта, фундаментальні і прикладні наукові дослідження, наукове забезпечення інноваційної діяльності, новітні навчальні технології, дистанційна освіта.

Достижение постоянного экономического роста возможно лишь при условии изменения структуры национальной экономики за счет реализации эффективной инновационной политики. Неотъемлемым инструментом интенсификации инновационной деятельности есть использования потенциала отечественной высшей школы. Рассмотрены основные перспективы и проблемы формирования тесной взаимосвязи между образовательным и научным секторами, определены основные направления повышения эффективности деятельности научно-образовательной сферы.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационная политика, информационное общество, высшее образование, фундаментальные и прикладные научные исследования, научное обеспечение инновационной деятельности, новейшие учебные технологии, дистанционное образование.

Achievement of a stable economic growth is only possible when the state realizes an effective innovation policy. Use of the national high school's potential is the essential tool to intensify the innovative activity. The authors reviewed the main prospects and obstacles for establishment a close relationship between educational and research sectors, defined the main directions for improving the quality of scientific and educational branches.

Key words: innovative activity, innovation policy, information society, higher education, fundamental and applied researches, scientific provision of innovative activity, new educational technologies, distance education.

Питання пожвавлення інноваційної діяльності в Україні як ніколи стає все більш актуальним. Кризові процеси, які розпочались за межами нашої держави та поширились і на українську економіку, наглядно продемонстрували наскільки є вразливою структура економіки, в якій домінують галузі виробництва товарів з малою доданою вартістю. Досвід цього а також попередніх міжнародних кризових збурень свідчить, що саме на сировинну продукцію ціни на міжнародних товарних ринках падають в рази, позбавляючи країни, які експортують таку продукцію, суттєвої частини валютної виручки. Внаслідок цього різко зростає дисбаланс зовнішньої торгівлі, змінюється курс національної валюти, що, в свою чергу, зумовлює внутрішні макроекономічні фінансові потрясіння. Саме суттєва зміна цін на світових ринках на продукцію металургії (металопрокат), хімічної промисловості (мінеральні добрива), аграрного сектора (зернові та інші культури) було одним із важливих факторів, які призвели до значної девальвації української гривні в кінці 2008 року, значного зростання кількості проблемних банківських кредитів, виданих в іноземній валюті, відтоку коштів з банківської сфери, кризи неплатежів.

Лише адекватна інноваційна політика держави завдяки впровадженню досягнень науково-технічного прогресу зможе забезпечити вчасну зміну структури національної економіки, необхідні темпи приросту обсягів суспільного виробництва, вирішення актуальних соціальних проблем. В економічній теорії все більше наголошується на тому, що людство вступає в нову епоху свого розвитку – інформаційну епоху, в якій інформація стає найбільш суттєвим чинником функціонування еко-

© С.Л. Лондар, Т.В. Блискавка, 2010

номічної системи. Світова економіка нового типу буде визначатись як інформаційна та глобальна. Інформаційною ця економіка є тому, що продуктивність праці і конкурентоздатність агентів у цій економіці залежать в першу чергу від їх здатності генерувати, обробляти і ефективно використовувати інформацію, яка базується на знаннях. Глобальною вона є тому, що діяльність економічних агентів, зокрема виробництво, організація фінансових потоків, потоків товарів, послуг організовується в глобальному масштабі з використанням розгалуженої мережі інформаційно-комунікаційних засобів. В економіці нового типу наукові знання стають економічним фактором, вони безпосередньо визначають параметри економічного зростання, впливають на рішення щодо здійснення інвестиційно-інноваційної діяльності та формують вимоги до робочої сили. Такій економіці притаманні значне зростання оперативності прийняття рішень суб'єктами економічної діяльності, порівняльність інформаційних можливостей великих, середніх та малих підприємств, інтелектуалізація праці, більш короткий, ніж у традиційній економіці, час існування нового бізнесу, відсутність національних кордонів для менеджменту, ринків, організації виробництва, поширення технологій [1].

Світовий досвід показує, що забезпечення економічного зростання в умовах становлення глобальної інформаційної економіки вимагає створення відповідних умов та механізмів, які стимулюють інвестиційно-інноваційну діяльність і реалізують її в господарській практиці.

Важливим напрямком інтенсифікації інноваційної діяльності в Україні є використання потенціалу вітчизняної вищої школи. Сфера вищої освіти в інформаційному суспільстві виступає в ролі генератора нових наукових знань, формувача середовища інформаційного обміну, що ґрунтується на наукових знаннях, нових освітніх технологій, які стосуються підготовки фахівців, їх навчання та підвищення кваліфікації впродовж життя.

Аналіз сучасного стану вищих навчальних закладів України свідчить про недостатність зусиль в зазначених напрямах. На сьогодні можна констатувати низький рівень наукової спрямованості університетської освіти. Так, у більшій половині вітчизняних вищих навчальних закладів практично не ведуться серйозні наукові дослідження, що пов'язується з недостатньо ефективним науковим менеджментом, використанням залишкового принципу і недостатністю бюджетного фінансування вузівських НДДКР, а також неефективністю використання виділених коштів.

За даними Міністерства фінансів України, видатки Державного бюджету на фінансування навчально-освітньої діяльності вищих навчальних закладів заплановано в обсязі 10135,4 млн. грн., (на 2299,9 млн. грн. більше, ніж у 2008 році), а бюджетне фінансування фундаментальних та прикладних досліджень у ВНЗ і наукових установах Міністерства освіти і науки України у 2009 році затверджено в обсязі 369,8 млн. грн. (на 25,0 млн.грн. більше, ніж у 2008 році) (табл. 1).

Таблиця 1. **Бюджетне фінансування науково-освітніх заходів та програм у 2005-2009 роках**

Показник	2005	2006	2007	2008	2009 (план)
Видатки Державного бюджету на підготовку кадрів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації, млн. грн.	3704,3	4260,2	5278,1	7835,5	10135,4
Видатки Державного бюджету на проведення фундаментальних досліджень у ВНЗ і наукових установах, млн. грн.	65,1	96,9	122,2	139,8	145,1
Видатки Державного бюджету на проведення прикладних досліджень і розробок за напрямами науково-технічної діяльності ВНЗ і наукових установ, млн. грн.	59,3	78,1	130,0	188,6	202,7
Видатки Державного бюджету на проведення наукових і науково-технічних розробок за державними цільовими програмами і державним замовленням, млн. грн.	7,8	7,6	15,3	16,4	22,0

Водночас динаміка загального обсягу виконаних у 2003-2008 рр. в Україні наукових та науково-технічних робіт показує, що у відносному щодо ВВП вимірі, цей обсяг протягом останніх років невпинно зменшувався з 1,24 % ВВП у 2003 році до 0,90 % ВВП у 2008 році.

Аналіз тематики "Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009-2013 рр.", яка пропонується у проекті спільного наказу МОНУ, НАНУ, УААН, АМНУ, АПН, АПН, АМУ, показує, що основні проблеми розвитку української економіки і тематика наукових досліджень, особливо прикладних, перетинаються досить мало. На нашу думку, в першу чергу, значного підсилення вимагають розділи, пов'язані із фізико-технічними проблемами матеріалознавства, фізико-технічними проблемами енергетики, схематично відображено розділ економічні науки. А від економічної науки вимагається аналіз наявного економічного середовища в Україні та знаходження шляхів повторної індустріалізації країни, шляхи створення попиту на інноваційну продукцію, створення фінансових механізмів для інноваційної діяльності. Від природничої науки вимагається відповідь на актуальні вимоги часу, які постали перед Україною: забезпечення енергозбереження, створення нових поколінь пристроїв, що акумулюють електроенергію, пришвидшення досліджень в сфері водневої енергетики, хімічних та біотехнологій.

В Україні наукова діяльність здійснюється кількома основними суб'єктами: Національною академією наук, галузевими академіями і науково-дослідними установами, науковими частинами університетів та інститутів, науково-дослідними лабораторіями чи іншими підрозділами на виробничих об'єктах.

Діяльність наукових установ України характеризується доволі невисокою продуктивністю. Національна академія наук України є однією з найбільших у світі, проте за показником виробленої якісної наукової продукції поступається аналогічним установам в іноземних країнах (Німеччині, Великобританії, Польщі і т.д.). Стан університетської науки в Україні сьогодні також не відповідає суспільним потребам. За роки незалежності виникла величезна кількість університетів, а сумарна результативність їх наукової діяльності суттєво знизилася.

В той же час, деякі ВНЗ України (переважно технічного профілю) все ж досягають значних науково-технологічних результатів, проте їх наукова активність не повною мірою задовольняє наукові та науково-технологічні запити сучасного суспільства. Новітні напрямки наукових досліджень і технологічних розробок в українських університетах перебувають у зародковому стані.

Сьогодні внесок університетської науки у загальний обсяг наукових робіт в Україні є недостатнім. У секторі фундаментальних досліджень вузівській науці належить лише 10,5 % виконаних робіт (академічній – 84,5 %); у

прикладних дослідженнях – 15,1 % (академічній – 44,6 %, галузевій – 39,5 %) [2]. Отже, навіть порівняно із не досить успішними здобутками вітчизняних науково-дослідних установ, досягнення університетської науки в Україні залишаються практично невідчутними.

Негативним чинником, що перешкоджає розвитку університетської науки в Україні є низький рівень фінансування. У 2009 році на фінансування української науки заплановано виділити всього 0,51 % ВВП, що є набагато нижчим показником, ніж в Європейських країнах (де законодавчо встановленою нормою видатків на наукову галузь є 3 % ВВП). Водночас на університетський сектор припадає лише близько 6 % цієї суми, що є дуже низьким показником.

Основними проблемами розвитку університетської науки є:

✓ недостатній обсяг попиту на результати наукових досліджень. Українське суспільство все ще досить повільно реагує на сучасні потреби інноваційної модернізації соціально-економічного середовища, тому рівень впровадження інноваційних технологій залишається дуже низьким, що негативно впливає на розвиток наукової діяльності;

✓ відсутність необхідної матеріально-технічної бази для проведення науково-дослідної діяльності вищими навчальними закладами;

✓ великий обсяг навчально-педагогічного навантаження викладачів вищих навчальних закладів, що залишає мало часу на реалізацію їх наукового потенціалу;

✓ недосконалість нормативно-правових та організаційних чинників функціонування університетської освіти – на сьогодні відсутніми залишаються чітка регламентація наукової діяльності, правове забезпечення свободи й ініціативи наукових колективів та дієвий контроль її результативності;

✓ відсутність загальновизнаних критеріїв оцінки результатів діяльності наукових співробітників;

✓ низька економічна та соціальна привабливість наукової діяльності, відсутність мотиваційних механізмів, які спонукали б учених залишатися у науковій сфері.

Усе зазначене призводить до того, що Україна втрачає значну частину свого інтелектуального потенціалу, який у сучасному світі є найбільш ефективним засобом суспільного прогресу.

В той же час альтернативи інноваційному розвитку нашого суспільства, в якому науці відводиться значна роль, практично не існує.

Інноваційний шлях розвитку національної економічної системи повинен базуватися на основі адаптації обраних освітньо-наукових пріоритетів сучасним ринковим умовам, а також розвитку найважливіших напрямів фундаментальних та прикладних досліджень.

Так, до найважливіших напрямів інтенсифікації інноваційного розвитку України варто віднести вузівську розробку наукових проектів за такими напрямами:

✓ енергозбереження та екологічна спрямованість (енергозберігаючі технології, розвиток паливних елементів та використання їх у житлово-комунальному господарстві, розвиток електромобілів, розвиток нетрадиційних джерел енергії та акумуляторів для її зберігання і накопичення);

✓ нанотехнології, мікроелектронні, інформаційні та телекомунікаційні системи (високопродуктивні інтелектуальні комп'ютерні засоби і програмні мережі; лазерна техніка; волоконно-оптичні системи та ін.);

✓ біотехнології (генна інженерія, імунобіологічне виробництво та ін.);

✓ високотехнологічне сільськогосподарське виробництво (біодобрива, технологічні засоби захисту та зберігання сільськогосподарської продукції; обладнання для глибинної переробки рослинної та тваринної продукції та ін.) тощо.

Реалізація нових науково-освітніх напрямків все частіше здійснюється на основі когнітивізму, тобто міждисциплінарного поєднання основних елементів біотехнологічної, інформаційної, нанотехнологічної та телекомунікаційної систем. Варто відмітити процеси постійного розширення наукової бази для конвергуючих технологій, зокрема, математичного моделювання, теорії комплексних систем, моделювання біотехнологічних систем тощо. Конвергенція наукових дисциплін сприяє створенню нових парадигм, що виходять за межі традиційної наукової моделі, а також висуває значну кількість вимог для підвищення ефективності функціонування держаних освітньо-наукових установ [3].

Одним з найбільш актуальних, на сьогодні, завдань для української науково-освітньої сфери є оперативне наукове забезпечення переходу національної економіки на альтернативні види енергозабезпечення. На даному етапі, основну частку в системі енергоносіїв, що використовуються в України займає природний газ, що є досить обмеженим та затратним джерелом енергозабезпечення. Ця ситуація вимагає інтенсивного і швидкого пошуку альтернативних енергоресурсів та створення фінансових механізмів, які б дали змогу реалізувати альтернативне забезпечення енергією. Серед усього спектру додаткових джерел отримання енергії є відновлювальні джерела (сонячна енергетика, вітроенергетика, воднева енергетика, біоенергетика, гідроенергетика тощо) і невідновлювальні джерела (вугілля, газ внутрішньонаціонального видобутку, уран тощо). Найбільш універсальним напрямом є перетворення енергії та доставки її до споживача у формі електроенергії.

На сьогодні світові інформаційні агентства серед своїх повідомлень значну увагу звертають на тенденції розроблення нових видів паливних елементів, пристроїв, які дозволяють здійснити реакцію "холодного" (при кімнатній температурі) горіння водню або вуглеводнів з безпосереднім високоефективним перетворенням енергії горіння в електричну енергію. Коефіцієнт корисної дії цих пристроїв складає 50-80 %, що набагато вище за такий же показник двигуна внутрішнього згорання (близько 30 %). Значний поштовх до вдосконалення паливних елементів надали нанотехнології, які дали можливість створити мембрани та каталізатори нового типу. 2008 рік у Японії був оголошений роком паливних елементів і ними обладнуються всі автономні будинки для їх електрозабезпечення та опалення. В Японії зазначена програма розроблена у зв'язку із високою сейсмічністю території цієї країни. Перспективність цього виду пристроїв підтверджується також все більш широким використанням автомобілебудівними компаніями паливних елементів у ролі двигунів своїх автомобілів.

На сьогодні рівень інноваційної активності вітчизняних підприємств є невисоким. За даними, які подаються вітчизняною статистикою, у 2008 році всього 13 % підприємств України займалися інноваційною діяльністю, і лише 10,8 % – впровадженням її результатів (табл. 2). Причому віднесення певної діяльності чи продукції до інноваційної визначається самим підприємством. Тому аналіз на основі такої інформації є досить умовним. Можна допустити, що наявні статистичні дані зображують стан інноваційної діяльності в Україні кращим, ніж він є насправді.

Економічна історія свідчить, що країни, які постачають переважно сировинні товари, мають відносно невисокий рівень життя. Найбільші досягнення завжди припадають на країни з розвиненою індустрією. Сама економіка знань, яка є синонімом інноваційної діяльності, зародилась у високорозвинутих країнах. Тому важливо є зрозуміти яким чином використати наявний

науковий та освітній потенціал, щоб активізувати актуальну інноваційну діяльність та інтегрувати українську економіку в економіку знань.

Останнім часом, рівень наукової спрямованості вітчизняної університетської освіти дещо покращується. Це пов'язане з приєднанням України до ряду міжнародних освітньо-наукових програм (Європейської інноваційної науково-технічної програми EUREKA, Сьомої рамкової програми Євросоюзу ЦЕРН тощо), виконанням спільних з іноземними партнерами інноваційно-технічних проектів (близько 300 проектів на загальну суму понад 71 млн. грн.), а також створення на базі передових вітчизняних ВНЗ спеціальних науково-технологічних підрозділів (Українського науково-технологічного центру при Національному технічному університеті "КПІ", Науково-технологічного центру "Реактивелектрон" при Донецькому фізико-технічному інституті ім. О.О.Галкіна тощо) [4].

Таблиця 2. **Розробка та впровадження інновацій на промислових підприємствах у 2000-2008 рр.**

Показник	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Питома вага підприємств, що займалися інноваціями, %	18	16,5	18,0	15,1	13,7	11,9	11,2	14,2	13,0
Питома вага підприємств, що впроваджували інновації, %	14,8	14,3	14,6	11,5	10	8,2	10	11,5	10,8
Питома вага реалізованої інноваційної продукції в обсязі промислової, %		6,8	7	5,6	5,8	6,5	6,7	6,7	5,9
Впроваджено нових технологічних процесів, процесів	1403	1421	1142	1482	1727	1808	1145	1419	1647
Освоєно виробництво нових видів продукції, найменувань	15323	19484	22847	7416	3978	3152	2408	2526	2446

З метою вирішення нагальної проблеми недостатнього рівня забезпечення вищих навчальних закладів України зарубіжними науковими виданнями (як на паперових, так і на електронних носіях), Міністерством освіти і науки України спільно з Асоціацією "УРАН" було реалізовано унікальний проект із тестового підключення вітчизняних університетів та наукових установ до мережі світових електронних ресурсів та баз даних. В результаті проведення таких заходів, вже понад 80 університетів і наукових установ України отримали доступ до найсучасніших зарубіжних інформаційних ресурсів.

Оновлення матеріально-технічної бази наукових досліджень у провідних ВНЗ України проводиться в рамках Державної цільової програми "Наука в університетах". Реалізація програми здійснюється через проведення конкурсу проектів на виконання визначених заходів науково-навчальними центрами провідних університетів. За результатами конкурсів, переможці отримають можливість профінансувати власні перспективні інноваційні розробки, а також модернізувати наукову та матеріально-технічну базу.

Важливим чинником, як вже згадувалось, є освітні інновації в сфері вищої освіти. Особливо важливим, на нашу думку, для забезпечення активізації інноваційної діяльності загалом, є інноваційна підготовка фахівців-економістів та фахівців у сфері державного управління. Відповідно зміст навчання має бути сконцентрований на питаннях інноваційних підходів та механізмів оздоровлення економіки і фінансової системи, оволодіння високим рівнем знань та інноваційними технологіями адміністрування в професійній сфері, розвиток особистісних якостей, етики, моральності, патріотизму управлінців.

Система освіти в українських вищих навчальних закладах повинна бути відкритою для сучасних наукових досліджень відповідно до потреб економічного розвитку країни. Найбільш ефективними формами реалізації навчальних програм можуть стати проектні розробки, тренінги, стажування на виробництві та в науково-дослідних організаціях тощо. Основними напрямами підвищення інноваційного рівня сучасної освіти та науки мають стати:

✓ розвиток навчальних програм у вищих навчальних закладах, орієнтованих на підготовку підприємців, фінансистів та менеджерів в інноваційній сфері;

✓ навчання молодих науковців специфіки підприємницької діяльності, а також особливостям роботи над інноваційними бізнес-проектами;

✓ створення системи щодо зниження фінансових ризиків для науковців, які реалізують підприємницькі інноваційні програми на основі власних науково-дослідних робіт;

✓ консалтингова підтримка та управління інноваційними проектами;

✓ формування мережі центрів комерціалізації та трансферу технологій при вищих навчальних закладах та науково-дослідних установах; а також фокусування їх діяльності на створенні нових високотехнологічних компаній;

✓ формування ефективних схем державно-приватного інноваційного партнерства в рамках діяльності наукових та освітніх установ;

✓ закріплення за освітньо-науковими організаціями прав на інтелектуальну власність, створену за рахунок бюджетного фінансування (для їх подальшого перепродажу підприємницькому сектору та отримання прибутку);

✓ державна підтримка участі вітчизняних науковців у міжнародних дослідницьких ініціативах, конференціях тощо.

Сьогодні на якості вищої освіти негативно позначаються низький рівень науково-методичного забезпечення та впровадження новітніх технологій навчання у більшості вищих навчальних закладів України. Варто відзначити, що переліки напрямів та спеціальностей підготовки фахівців за своєю структурою і змістом не відповідають потребам внутрішнього ринку праці, а також міжнародним освітнім стандартам. У зв'язку з цим, швидкого вирішення потребують завдання щодо орієнтації напрямів підготовки фахівців на потреби сучасної економіки, приведення їх у відповідність до загальноєвропейських вимог, організація контролю ефективності і якості проведення науково-освітньої діяльності в рамках вищого навчального закладу. Вища освіта сьогодні потребує системного вдумливого реформування на основі використання передового світового досвіду з метою збереження і примноження її потенціалу.

З метою підвищення рівня орієнтації вищої освіти на практичні потреби реальної економіки, вищим ВНЗ необхідно використовувати ефективні форми реалізації навчальних програм (проектні розробки, тренінги, стажування на виробництві та в науково-дослідних організаціях тощо).

Що стосується прогресивних науково-орієнтованих технологій навчання, які повинні використовуватись у навчальному процесі, можна виділити:

✓ інтегральні, проблемні і відкриті лекції, семінарські заняття у формі дискусій і прес-конференцій, які реалізують принципи діалогічного спілкування між ви-

кладачами і аудиторією, активізують індивідуальну роботу студента;

✓ технології проблемного навчання, які спрямовані не на передачу готової інформації, а на отримання студентами нових знань та умінь за допомогою розв'язання теоретичних та практичних проблем;

✓ методи "мозкового штурму", елементи дидактичних та операційно-рольових ігор, імітація виробничих ситуацій;

✓ дидактична система ігрових методів поетапного контролю знань;

✓ кейс-технології, за яких навчально-методичні матеріали чітко структуровані і, відповідно, комплектуються у спеціальний набір (кейс) і надаються студентові для самостійного навчання з періодичними консультаціями;

✓ елементи дистанційної освіти, TV-технології та Internet-технології;

✓ новітні моделі викладання іноземної мови за методикою "мовного занурення", в рамках якої навчання відбувається в соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування через викладання професійної дисципліни повністю або частково іноземною мовою.

Однією з найбільш пристосованих до вимог сучасного інформаційного середовища є система дистанційного навчання, зорієнтована на забезпечення загальнодоступності якісно нового рівня знань та умінь. Дистанційне навчання можна визначити як форму організації навчального процесу, основою якої виступає керована самостійна робота студентів (слухачів) та широке використання сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Перевагами застосування такої системи є гнучкість форм і методів навчання, висока інтерактивність та ефективність проведення контрольно-діагностичних заходів.

Зрозуміло, що дистанційній освіті притаманні й певні недоліки, пов'язані з неможливістю застосування індивідуальних підходів навчання, слабкою самоорганізацією деяких груп студентів (слухачів), недостатнім забезпеченням технологічного обладнання та комунікацій для забезпечення постійного доступу до навчальних матеріалів тощо. Проте переваг, на нашу думку, більше, ніж недоліків. Саме тому такий вид навчання слід активно розвивати.

Основними формами реалізації дистанційної освіти в українських реаліях можуть виступати:

✓ передача друкованих інформаційних матеріалів, аудіо- та відеокасет поштою;

✓ використання засобів аудіо графіки;

✓ проведення теле- та відео конференцій;

✓ застосування технологій інтерактивного телебачення;

✓ розповсюдження інформації через електронну пошту та спеціалізовані Інтернет-сайти.

При цьому, інформаційними технологіями, які найчастіше можуть застосовуватися у системі дистанційного навчання є: електронні книги та навчальні матеріали, електронні тексти та публікації, комп'ютерний тренінг, мультимедіа, телебачення, мережа Інтернет та Інтранет.

Організаційно у системі побудови структури дистанційного навчання в сфері вищої освіти використовують чотири базові моделі:

✓ доповнення до традиційної університетської освіти – вищими навчальними закладами засобами дистанційного навчання пропонуються до вивчення окремі дисципліни або навчальні програми. За таких умов викладачами ВНЗ створюються спеціалізовані Інтернет-сайти, що доповнюють основні навчальні курси, з метою забезпечення доступу до необхідних знань тим студентам, які перебувають поза межами навчального закладу;

✓ створення консорціумів – укладання спеціальних угод співпраці кількома вищими навчальними закладами, за якими вони об'єднуються через державну або регіональну мережу з метою надання освітніх послуг бажаючим за програмами дистанційного навчання. При цьому, право надання освітньо-кваліфікаційного рівня або зарахування кредитних годин зберігається за конкретним ВНЗ, а не за консорціумом.

✓ укладення спеціальних угод між вищими навчальними закладами, викладачами та Інтернет-провайдерами щодо надання послуг з дистанційної освіти. На відміну від консорціумів, право надання освітньо-кваліфікаційного рівня за такими угодами належить структурі, яка виникає внаслідок підписання й реалізації угоди, а не університетам, що підписали угоду.

✓ функціонування віртуальних університетів – вищих навчальних закладів, які надають більшу частину своїх програм за допомогою засобів сучасної технології.

Особливо актуальними освітні дистанційні технології є для навчання особливих категорій осіб. Такими наприклад є державні службовці, які підвищують свою кваліфікацію. В силу своєї зайнятості для них набагато зручніше мати можливість опановувати навчальну програму в будь-який час доби, залежно від обставин, які складаються на службі. Дистанційна форма навчання дозволяє виконувати завдання, тестуватися будь-коли протягом періоду навчання. Проте для проведення підсумкових контрольних робіт, тестів, на сьогодні практикується все ж візуальна зустріч із слухачами в комп'ютерному класі, де такі тести проводяться в очному режимі.

За кордоном засобами освітніх дистанційних технологій охоплюються і окремі категорії іноземних студентів, які не мають достатніх коштів для стаціонарного навчання. На сьогодні 204 українських ВНЗ здійснюють підготовку майже 40 тисяч іноземців із 127 країн світу. Причому в останні роки кількість іноземних студентів, котрі навчаються в Україні, постійно збільшується. Така тенденція є позитивною, оскільки сприяє активізації міжнародного співробітництва України з розвиненими країнами світу, обміну передовим науковим досвідом, залученню додаткових інвестицій в національну економіку. Враховуючи тенденцію зменшення кількості вітчизняних студентів внаслідок відомих демографічних тенденцій, в Україні на найближчі роки варто розширити спектр можливостей, зокрема і через технології дистанційної освіти, для навчання іноземців.

Освоєння інноваційних технологій навчання важливе для відомчих вищих навчальних закладів, які підпорядковуються іншим, ніж Міністерство освіти і науки України, центральними органам влади. Очевидно, що такі заклади згодом перейдуть у підпорядкування до Міністерства освіти і науки України. Водночас центральні органи влади мають гостру потребу у піготовці та підвищенні кваліфікації державних службовців в контексті зростання вимог до державної служби. На наше переконання, науковий і освітньо-педагогічний потенціал частини відомчих освітніх закладів може бути використаний для перепрофілювання саме на зазначену освітню діяльність, яку варто проводити з використанням інноваційних освітніх технологій.

1. Економічний розвиток України. Інституціональне та ресурсне забезпечення. Монографія / О.М. Климов, А.І. Даниленко, В.М. Тригобчук та ін. – К.: Об'єднаний інститут економіки НАН України, 2005. – 540 с.
2. *Карпенко М.* Проблеми розвитку університетської науки в Україні в контексті Європейського досвіду. Режим доступу: http://www.niss.gov.ua.
3. *Иванов В.В., Иванов Н.И., Розебум Й., Хайсберс Х.*. Национальные инновационные системы в России и ЕС. М.: Ципран РАН, 2006. – 280 с.
4. *Вакарчук І.О.* Мета реформ у вищій освіті – якість і доступність освіти: Доповідь на розширеній підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 2 квітня 2009 року. Режим доступу: www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/10_04/dopovid.doc.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

В.І. Луговий, д-р пед. наук, проф.,
Ж.В. Таланова, канд. наук з держ. управління

ЧИННИКИ І УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ПРОЦЕСІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Аналізуються стан і проблеми, чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в умовах євроінтеграції з урахуванням кращого світового досвіду. Аргументується, що шлях до повноцінної вищої освіти пролягає через визначення її правильних стандартів, оптимальну організацію, достатнє ресурсне забезпечення, ефективне управління.

Ключові слова: якість, вища освіта, стандарти, організація, ресурси, управління.

Анализируются состояние и проблемы, факторы и условия обеспечения качества высшего образования в Украине в условиях евроинтеграции с учетом лучшего мирового опыта. Аргументируется, что путь к полноценному высшему образованию пролегает через определение его правильных стандартов, оптимальную организацию, достаточное ресурсное обеспечение, эффективное управление.

Ключевые слова: качество, высшее образование, стандарты, организация, ресурсы, управление.

The state and problems, factors and conditions of the higher education quality assurance in Ukraine in the process of European integration are analyzed taking into consideration better world experience. It is argued that the way to the full value higher education lies across determining its proper standards, optimal organization, enough resource provision, and effective management.

Key words: quality, higher education, standards, organization, resources, management.

Забезпечення якості вищої освіти, що є одним з головних пріоритетів Болонського процесу [1], має кілька вимірів, або аспектів. Серед актуальних для України таких вимірів насамперед слід виділити освітні стандарти, організацію, ресурси та управління. Кожен з цих вимірів також виявляє комплексність і його реалізація потребує певних умов.

Що стосується стандартів, то вони як специфічні вимоги до освіти, по суті задають параметри якості, визначають її [2]. У свою чергу, стандарти можна поділити на організаційні і змістові.

Правильна побудова вищої освіти – дієвий чинник і необхідна умова освітньої якості. Для гарантування якісної вітчизняної вищої освіти передовсім слід привести її організаційні склад та структуру до міжнародних стандартів і закріпити це законом. Орієнтиром має слугувати такий світовий стандарт, як Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) версії 1997 р. [3], та європейський стандарт – трициклова організація вищої школи згідно з Болонськими вимогами [4]. Задача приведення вітчизняної вищої школи до міжнародних норм поки що не вирішена, часто-густо навіть на концептуальному рівні, а відтак і законодавчому [5;6;7;8;9].

У чому полягають основні труднощі для України?

Насамперед – це рівнева організація вищої освіти.

Так, до вищої школи віднесено освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, який за великим рахунком не є характеристичним для неї і який у зв'язку з його фактичною дезінтегрованістю з бакалаврським рівнем важко назвати коротким циклом у межах першого циклу вищої освіти (за Болонською термінологією [10]). В Україні освітньо-професійні програми молодшого спеціаліста і бакалавра не стикуються щонайперше через їхні принципово відмінні спрямування та рівень реалізації змісту, навіть у випадку викладання однойменних навчальних дисциплін. Принципово різняться між собою також одні й ті самі бакалаврські програми, що надаються в коледжах і університетах. Тому існування короткого циклу в національній вищій освіті становить певну проблему, яку, скоріше за все, слід розв'язувати шляхом запровадження бакалаврських програм суто практично-професійного спрямування (типу В за термінологією МСКО), а також, за прикладом США [11], узгоджених з бакалаврськими більш коротких (але тривалістю не менше двох років) програм асошіата. При цьому освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста в нинішньому вигляді має бути виведений за рамки вищої освіти або сутнісно трансформований з урахуванням того, що типово вищу освіту репрезентують бакалаврський, магістерський та докторський освітні рівні (цикли) [12;13].

Натомість у вітчизняній вищій школі де-факто існує, проте де-юре відсутній докторський освітній рівень (6-й рівень освіти за МСКО і 3-й цикл вищої освіти за Болонською класифікацією) [14;15;16;17;18;19]. Його основною міжнародно визнаною класифікаційною ознакою слугує підготовка і захист придатної для опублікування дисертації, що є результатом оригінальних досліджень та презентує вагомий внесок у приріст знань [20]. Також додатковим критерієм виступає орієнтація цього освітнього рівня на підготовку фахівців для наукової та науково-педагогічної діяльності, насамперед у вищих навчальних закладах, що надають програми рівня і типу 5А за МСКО, та для зайняття дослідницьких посад у державному управлінні, промисловості тощо [там само]. Крім того, як показано дослідженнями, виконаними в Інституті вищої освіти АПН України, у світі доволі поширена двоетапна (або двоциклова) підготовка фахівців на докторському освітньому рівні вищої школи [21;22;23;24;25]. Це відповідає традиційній двоетапності підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації в Україні (кандидатів і докторів наук) [26;27], причому переважно у вищих навчальних закладах. Сьогодні понад 80 відсотків аспірантів і докторантів готують саме у вищій школі, при цьому ефективніше, ніж у наукових установах [28;29]. Ця двоетапність на докторському (6-му освітньому рівні за МСКО) нагадує двоетапність 5-го рівня освіти МСКО (перший етап – бакалаврський, другий – магістерський).

Стосовно докторського (6-го за МСКО) освітнього рівня, то на підставі згаданих досліджень встановлено, що на першому етапі докторської підготовки також виділяють дві її модальності – для здобуття академічного ступеня доктора філософії (PhD) у випадку наукового і науково-педагогічного її спрямування та доктора за профілем (доктора права, доктора медицини, доктора архітектури тощо) у разі прикладної орієнтації [30]. Це також відповідає двом (А і В) типам підготовки (академічного та практичного спрямування) на 5 освітньому рівні за МСКО.

Також здійснені дослідження підтверджують тенденцію інтеграції освітніх галузей як класифікаційних ознак у межах вищої школи для бакалаврського, магістерського і докторського рівнів в єдиний наскрізний перелік груп спеціальностей і окремих спеціальностей (вітчизняний аналог – напрямів і спеціальностей підготовки) [31]. Це означає, що існуючі в Україні 142 бакалаврські напрями [32], 358 магістерських спеціальностей (крім того, 340 спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста) [33] та 501 наукова спеціальність [34] доцільно інтегрувати в єдиний перелік, що має становити стандарт вищої освіти в розрізі її

© В.І. Луговий, Ж.В. Таланова, 2010

галузей. У випадку збереження освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста у вищій школі такої інтеграції має зазнати і перелік з 291 спеціальності цього рівня [35].

Тобто, як показують порівняльні дослідження, якісна національна вища школа має концентрувати в собі всі освітні рівні (етапи, цикли) підготовки фахівців, починаючи від бакалаврського та завершуючи докторським. Це повною мірою стосується і цілісної системи напрямів та спеціальностей підготовки для всіх рівнів (етапів, циклів) освіти, а також освітніх типів – академічного і прикладного (практичного, професійного).

Реформування вищої школи має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій, але на основі особливостей національних контексту, традицій і досягнень. Це, між іншим, означає, що освіту освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста слід відповідно до давньої традиції повернути до статусу на кшталт "середньої спеціальної", як її називали і якою вона була до 1991 р. [36;37]. Для цього в сучасній світовій практиці можна запозичити такі терміни, як "середня професійна освіта", "післясередня невища освіта" (4-й освітній рівень МСКО) [38], або другий цикл професійно-технічної освіти (перший цикл – професійно-технічна освіта у нинішньому вітчизняному її розумінні). Натомість докторська (кандидатська і докторська підготовка в чинних термінах) має бути включена у вищу школу [39].

Щодо змісту вищої освіти, то в повноцінній вищій школі згідно із сучасними уявленнями стандартизуються насамперед її результати (а не процеси, як було раніше) та періоди навчання, потрібні для досягнення освітніх цілей. Це становить зміст так званих відповідно компетентнісного (для визначення результатів) та кредитного (для ідентифікації трудомісткості навчання, вираженої в необхідних годинах – кредитах) підходів [40;41;42]. Результати навчання, сформульовані в термінах компетентностей, і необхідні для цього кредити (періоди навчання), а також стандартизовані галузі підготовки становлять основу рамки кваліфікацій фахівців. Це, зокрема, використано при розробленні Рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти (2005 р.) і відповідних Дублінських дескрипторів (описів) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.). Дублінські дескриптори стосуються всіх рівнів (циклів) вищої освіти, включаючи докторський. Згідно з виконуваним, починаючи з 2000 р., у межах Болонського процесу проектом "Настроювання освітніх структур в Європі" визначено 30 загальних компетентностей, які поділено на інструментальні (10), міжособистісні (8), системні (12), а також низку специфічних компетентностей для 9 предметних галузей вищої освіти [43;44;45;46].

Таким чином, якісна вища освіта потребує розроблення загальних (ключових) та специфічних (предметних) компетентностей для кожного з освітніх рівнів, галузей, типів. Крім того, потрібно визначити кількість кредитів (навчальні періоди, виражені в годинах) для досягнення стандартизованих компетентностей за рівнями, галузями та типами вищої освіти на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ECTS) [47]. Це стосується і розроблення національної рамки кваліфікацій, яка з урахуванням двоетапності (двоцикловості) докторської підготовки, характерної для України, може включати не 8 (що в Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя), а 9 кваліфікаційних рівнів, з яких 8-й і 9-й відповідатимуть першому і другому етапам (циклам) підготовки на докторському освітньому рівні.

Однією з найбільш характеристичних ознак змісту вищої освіти є його дослідницько-інноваційна основа [48;49]. Відтак важливим чинником і умовою освітньої якості у вищій школі є розвиток наукової та науково-технічної діяльності. Водночас половина вищих навчальних закладів країни, що надають повну вищу освіту, не здійснюють серйозних наукових досліджень. Обсяг фінансування наукових і науково-технічних робіт у бюджеті вищої школи III і IV рівнів акредитації за самими оптимістичними оцінками не перевищує 5 % (згідно із законом має бути не менше 10 % від загальних витрат на утримання вищих навчальних закладів, що надають повну вищу освіту) [50;51;52;53;54]. Зважаючи на те, що дослідження і розробки становлять один з трьох (якість викладання, якість досліджень та імідж університету) базових показників університетського рівня [55] доцільно обсяг ліцензованих місць у вищих навчальних закладах встановлювати в залежності від розвитку дослідницько-інноваційної діяльності.

У пошуках необхідних коштів для зміцнення дослідницько-інноваційної спроможності вищої школи інколи пропонують радикальний, проте, очевидно, хибний шлях ліквідації Національної академії наук, державних галузевих академій наук і передачу їхніх наукових установ і відповідного фінансування вищим навчальним закладам [56]. Це недоцільно з наступних причин.

По-перше, слабкий дослідницько-інноваційний потенціал вітчизняної вищої освіти насамперед пов'язаний із загальним недостатнім фінансуванням наукової та науково-технічної діяльності в країні. В Україні на ці цілі спрямовується 0,8 % валового внутрішнього продукту (ВВП), що суттєво нижче, ніж у розвинених країнах: Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) у цілому – 2,4 %, у середньому по країнах ОЕСР – 1,8 %, у Японії – 3,1 %, у США – 2,7 % (планується довести до 3 %), за Лісабонською стратегією (2000 р.) поставлено завдання підвищити в країнах ЄС витрати на дослідження і розробки до 3 % ВВП [57;58;59;60]. Водночас нинішнє фінансування в Україні засвідчує невиконання вимог Закону України "Про наукову і науково-технічну діяльність" (1999 р.), відповідно до якого держава забезпечує бюджетне фінансування цієї діяльності в обсязі не менше 1,7 % ВВП (стаття 34) [61]. З цих відносно невеликих коштів на так званий "вузівський сектор" припадає усього 7,0 % (у 2008 р. це становило 562 млн грн), на академічний – 33,0 % (2645 млн грн) [62]. Тобто, піднімаючи рівень фінансування наукових і науково-технічних робіт в Україні, кошти щонайперше слід спрямувати до вищих навчальних закладів. Це дасть змогу усунути невідповідність, яка полягає ось у чому: 84 % аспірантів і 80 % докторантів готується у вищій школі, у неї залучено 92 % працюючих в Україні докторів наук, 81 % кандидатів наук, а фінансування досліджень і розробок становить, як зазначалося 7 % [63;64;65;66].

По-друге, Національна академія наук, інші державні галузеві академії наук є науковими організаціями, у котрих сформовано потужні наукові і науково-педагогічні колективи, які за багато років існування довели свою здатність вирішувати складні наукові та науково-технічні завдання, особливо в природничих і технічних науках, продемонстрували світову конкурентоздатність, накопичили великий досвід підготовки кандидатів і докторів наук, а також фахівців на магістерському освітньо-кваліфікаційному рівні. Отже, недоцільно руйнувати ці потужні дослідницько-інноваційні утворення, що продукують нові знання і готують висококваліфіковані кадри. Більше, того їх фактично можна розглядати як своєрідні дослідницькі мегауніверситети, що мають перспективи

розвитку в напрямі нарощування, крім дослідницько-інноваційної, також навчальної складової їхньої діяльності. Натомість за умов відповідної підтримки вищі навчальні заклади, посилюючи компоненту з досліджень і розробок, будуть дедалі більше набувати дослідницько-інноваційних характеристик і в такий спосіб взаємно зближуватися з академічними організаціями.

Таким чином, загальною умовою якісної вищої освіти стають прийняття на основі загальнонаціонального консенсусу спочатку концепції національної вищої школи, яка б передбачала повнокомпонентну і повноструктурну (за освітніми рівнями, галузями, типами) та повнозмістову модель вищої освіти, і наступне законодавче закріплення основних положень концепції.

Зрозуміло, що сучасна модель вищої школи європейського, світового класу може бути реалізована за умови її гармонічної (збалансованої) організації та необхідного і достатнього ресурсного забезпечення (фінансового, кадрового, інформаційного, технічного).

Проблема полягає передовсім в тому, що діюча система вищої освіти вкрай деформована, розпорошена, погано ресурсно забезпечена, неефективна. Це призводить до її низької якості. Справді, серед високорейтингових університетів світу немає жодного українського. Порівняння з успішними країнами дає змогу дійти наступних висновків.

Мережа вищих навчальних закладів, що надають повну вищу освіту, надто велика, їх кількість (а це 353 заклади й їх відкриття, на жаль, не припинено) значно (у рази) перевищує чисельність аналогічних закладів у приблизно схожих за населенням і територією країнах Європи (Великій Британії, Іспанії, Італії, Німеччині, Польщі, Франції) [67;68;69;70]. Тому вітчизняні заклади переважно замалі, середня чисельність студентів, аспірантів, докторантів у них 6,8 тис. (крім того, частина студентів навчається у багаточисельних дрібних відокремлених позабазових структурних підрозділах), тоді як типовий університет, що входить до світового переліку 100, 200 найкращих закладів, має контингент осіб, що навчаються, 20-30 тис. і більше [71]. Слід визнати ще й штучно завищену кількість студентів у вітчизняних закладах через надмірно велику загальну чисельність студентів в Україні – 2,7 млн, у тому числі 2,4 млн у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації. Для порівняння, Японія, котру часто наводять як взірець масштабності розвитку вищої освіти, має 3,9 млн студентів на 127 млн населення, тобто удвічі меншу на 10 тис. населення, ніж Україна. При цьому найбільш високорейтинговий японський Токійський університет (19 місце за світовими рейтингами "Таймс" і "Шанхайський" у 2008 р. та 22 і 20 – відповідно у 2009 р.) [72;73] має 28 тис. студентів та річний бюджет 2,4 млрд доларів США. До речі, це за нинішнім курсом української гривні до долара США як раз дорівнює державному бюджету всієї української вищої школи разом з дослідженнями і розробками в ній (19,1 млрд грн у 2008 р.).

Малочисельні, пагано фінансовані вітчизняні університети неспроможні створити і підтримувати необхідну навчально-дослідницько-методичну інфраструктуру, що негативно відбивається на освітній якості. Приміром, крім браку досліджень і розробок, у закладів немає можливості утворювати і забезпечувати наукові фахові видання з належним імпакт-фактором та наукові бібліотеки з широким доступом до різноманітних джерел знань повсюдно в світі. Зокрема, через це у вищій школі III і IV рівнів акредитації відносна частка аспірантів становить 1,4 %, а докторантів – 0,06 %, разом менше ніж 1,5 % [74;75;76]. Натомість університети світового класу мають понад 10 % студентів, що навчаються на докторському рівні: у вищезгаданому Токійському університеті докторанти становлять 22 %. В Україні більш як 100 закладів зазначених рівнів не мають ні аспірантури, ні докторантури, а в майже 200 – відсутня докторантура [77;78].

Розпорошеність вітчизняної вищої школи призводить і до неможливості повною мірою застосувати конституційну норму щодо здобуття вищої освіти на конкурсних засадах (стаття 53) [79], підвищення конкурсності у відборі талановитої молоді [80]. Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників середньої школи лише частково усуває цю проблему. Кардинально її розв'язати можна шляхом обмеження в Україні загальної кількості ліцензованих місць для вищої школи III і IV рівнів акредитації в обсязі близько 300 тис. (тобто на рівні приблизно половини чисельності осіб, які щороку здобувають повну середню освіту) без зменшення обсягів фінансування. Інші ліцензовані місця слід передати в технікуми і професійно-технічні училища з метою забезпечення всіх молодих громадян професійною освітою згідно з їх реальними здібностями з метою успішного виходу на ринок праці. Добір вищих навчальних закладів для надання ліцензованого обсягу підготовки доцільно зробити на конкурсній основі через їх ранжування і визначення в такий спосіб найкращих.

Слід зазначити, що суспільство спрямовує у вищу школу понад 2 % ВВП, тобто на верхній межі своїх можливостей [81;82]. Адже навіть у прогресивних країнах цей відсоток зазвичай значно менший. Скажімо, країни ОЕСР у середньому витрачають на вищу школу 1,4 % ВВП, а 19 країн ЄС, що є членами ОЕСР, – 1,3 %. І лише в окремих країнах ця частка більша: 2,9 % у США, 2,7 % у Канаді, 2,5 % у Південній Кореї [83]. Ураховуючи, що суспільство не спроможне вкладати у вищу школу більше коштів (як частки ВВП), вихід вбачається один – приведення кількісних показників мережі вищих навчальних закладів у відповідність не тільки до потреб ринку праці, суспільства, а й до наявних ресурсів, достатніх для забезпечення повноцінної вищої освіти, а також в ефективному менеджменті. Зокрема, питомі витрати на одного студента значно зменшаться в разі об'єднання й укрупнення закладів. У зв'язку з цим заради кінцевого економічного виграшу доцільно утворити спеціальний фонд щодо фінансового заохочення вищих навчальних закладів до їх інтеграції. Загалом у світі визнано три основних способи піднесення університетів до світового класу: 1) вдосконалення існуючих закладів шляхом державної підтримки; 2) об'єднання закладів з метою утворення більш потужних; 3) створення нових сучасних університетів [84;85].

Наявні проблеми вітчизняної вищої школи, відсутність, до того ж, її тісних зв'язків з роботодавцями ведуть до зниження якості підготовки спеціалістів, їх перевиробництву (особливо юристів і економістів). Хоча у 2004 р. прийнято Закон України "Про забезпечення молоді, яка отримала вищу чи професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотації роботодавцю", слід констатувати той факт, що роботодавці фактично усунулися від участі в підготовці висококваліфікованих кадрів. Це підтверджують такі дані: у 2008 р. на початковий цикл вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст) прийнято 540 тис. студентів, з них за кошти державного бюджету – 48 %, фізичних осіб – 52 %, юридичних осіб – 0,3 %; на завершальний цикл (магістр, спеціаліст) прийнято 367 тис. студентів, з них 33 % – державне фінансування, 67 % – кошти фізичних осіб, 0,2 % – кошти юридичних осіб [86;87;88].

Серед найважливішого ресурсу вищої школи – науково-педагогічні кадри, які складають основу ще одного (якість викладання) з трьох базових критеріїв при складанні світових університетських рейтингів. Висококваліфікованих кадрів вітчизняним вищим навчальним закладам хронічно не вистачає, більшість науково-педагогічних працівників не мають наукових ступенів і вчених звань. Особливо дефіцитними для багатьох закладів є доктори наук і професори, що становлять приблизно 7 % загальної кількості викладачів. На 100 студентів денної форми навчання припадає лише близько 1 доктора наук, професора [89]. Заробітна плата доцентів і професорів суттєво поступається рівню оплати керівних кадрів органів державного управління [90;91]. Утрачений за роки незалежності відносно високий рівень оплати висококваліфікованої праці викладачів (який був досягнутий під час реформи вищої школи 1987 р.) [92] призводить до їх відтоку в інші сфери економічної діяльності, надмірного сумісництва в багатьох закладах, зниження інтересу талановитої молоді до наукової і науково-педагогічної кар'єри, старіння викладацького персоналу.

Таким чином, поміж головних умов гарантування якості вищої освіти – відновлення високого суспільного статусу науково-педагогічних працівників.

Важливим чинником якісного функціонування і вдосконалення вищої школи є належне управління нею. Світовий досвід переконує, що умови ефективного управління, яке дає змогу якісно реалізувати місію (головне призначення) і основні завдання вищих навчальних закладів, насамперед такі:

- ✓ інституційна автономія і академічні свободи;
- ✓ державно-громадське управління;
- ✓ систематичний моніторинг і оцінювання якості та оприлюднення результатів діяльності;
- ✓ підтримання конкурентних засад у функціонуванні та розвитку закладів і їх відповідальності за результати діяльності, аж до ліквідації неспроможного закладу [93;94;95;96].

Неважко бачити, що ці умови взаємопов'язані, а відтак дієві в разі їх системного застосування, оскільки лише в такому випадку збалансовані й урівноважені, забезпечують необхідні і достатні стримування та противаги. Дійсно, інституційна автономія і академічні свободи без участі держави та громадськості, усіх зацікавлених сторін у прийнятті рішень з питань основної діяльності, а також без конкурентності і відповідальності навряд чи сприятимуть підвищенню якості вищої освіти. Останні втрачають смисл без моніторингу, оцінювання, ранжування, прозорості щодо рівня якості, а ці, у свою чергу, слугують основою для обґрунтування державно-управлінських впливів. Також інституційна автономія і академічні свободи стають недоцільними, неадекватними механізмами досягнення кращої якості у випадку відсутності конкурентних засад співіснування закладів і т. ін. Адже саме автономні та вільні в широкому спектрі основних своїх функцій університети в умовах разом з тим жорсткої конкуренції піднімаються на вищі рейтингові щаблі.

Що стосується державно-громадського управління [97], то воно як важливий інструмент забезпечення відкритості та підконтрольності закладів державі і громадянському суспільству може насправді відбутися, якщо фахова громадська складова виступатиме не в ролі статиста, формального антуражу, а буде наділена реальними повноваженнями, аж до застосування вето в певних випадках. З огляду на ключову роль суб'єктивного фактору в здійсненні управління важливо також на системній основі здійснювати селекцію, підготовку і головне збереження високопрофесійних менеджерів вищої школи, одне слово – поглиблювати професіоналізацію управління [98] у сфері вищої освіти.

Таким чином, здійснений огляд стану і проблем, чинників і умов забезпечення якості вищої освіти в Україні в умовах євроінтеграції з урахуванням кращого світового досвіду переконує, що шлях до якісної вищої освіти пролягає через визначення її правильних стандартів (починаючи з уточнення місії як головного системоутворючого чинника), оптимальну організацію, достатнє ресурсне забезпечення, ефективне управління. Вищезазначене засвідчує актуальність кардинальних комплексних і широкомасштабних реформ у вищій школі України. Головне спрямування змін повинне полягати в гарантуванні справедливого доступу на конкурсних засадах до повноцінної вищої освіти європейського і світового класу заради всебічного і повного особистісного розвитку, підготовки конкурентоздатних випускників вищої школи. Ця генеральна стратегія має набути громадського сприйняття, суспільної підтримки. Реалізація визначених факторів і умов забезпечення якості вищої освіти в Україні можлива лише за наявності загальнонаціонального консенсусу в загальній стратегії і конкретних шляхах модернізації вітчизняної вищої школи, політичної волі державних лідерів, зокрема у сфері освіти і науки, розроблення і прийняття відповідного законодавства.

У цій статті аргументація і висновки щодо освітньої ідентифікації докторської підготовки, характеристики її змісту й форм, належності до вищої школи та системної інтеграції з нижчими рівнями (етапами, циклами) вищої освіти в Україні та інших країнах належать Ж.В.Талановій.

1. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org. 2. *Таланова Ж.В.* Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Автореф. дис... кан-та наук з держ. упр.: 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. – К., 2004. – 20 с. 3. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 4. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org. 5. *Вакарчук І.* Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: доповідь Міністра освіти і науки на розшир. підсумк. колегії Міністерства освіти і науки України // Вища школа. – 2009. – № 4. – С.3–30. 6. *Вакарчук І.* Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: тези доповіді Міністра освіти і науки України // Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – 24 черв. – 1лип. – № 25–26. – С.3. 7. *Луговий В.* Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації / Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. Вип. 1. – Ужгород: Ліра, 2009. – 312 с. – С.255–270. 8. *Луговий В.І.* Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – № 1(62), 2009. – С.5–17. 9. Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua. 10. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org. 11. *Таланова Ж.В.* Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Автореф. дис... кан-та наук з держ. упр.: 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. – К., 2004. – 20 с. 12. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.oecd.org./document. 13. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 14. Закон України "Про вищу освіту". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 15. Закон України "Про внесення змін і доповнень до Закону України "Про освіту". [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://zakon.rada.gov.ua. 16. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 17. *Таланова Ж.В.* Проблема ідентифікації найвищого освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С.18–23. 18. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.oecd.org./document. 19. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 20. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 21. *Таланова Ж.В.* Ліценціатно-докторський цикл у цілісній вищій освіті Фінляндії // Вища освіта України. – Додаток 3, том І (8) – 2008 р. – тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – 528 с.–С.474–481. 22. *Таланова Ж.В.* Одно-, двоетапна і змішана моделі третього (докторського) циклу вищої освіти країн ОЕСР // Нові технології навчання: зб. наук. пр. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2009. Спец. випуск № 59. Частина 1. – 170 с. – С.101–106. 23. *Таланова Ж.В.* Організаційні засади системи ступеневої підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 3. – С.85–91. 24. *Таланова Ж.В.* Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С.606–611. 25. *Таланова Ж.В.* Типи, види, форми та елементи докторської підготовки в європейських країнах ОЕСР // Вища освіта України. – Додаток 1. – 2009 р. – Тематичний випуск "Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції". – 308 с. – С.244–252. 26. *Таланова Ж.В.* Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987 – 2008 років: досвід для сьогодення // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.Сущенко (голов.ред) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 54. – 500 с. – С.420–429. 27. *Таланова Ж.В.* Формування моделі 6-го (найвищого) рівня освіти в Україні: баланс традицій та інновацій // Болонська система освіти: Збірн. наук. праць / МОН України, АПН України, МЕГУ ім. акад. С.Дем'янчука; редкол.: А.Дем'янчук та ін. – Част. IV, Вип. VII. – Рівне: РВЦ МЕГУ, 2008. – 312 с. – С.316–329. 28. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 29. *Таланова Ж.В.* Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987 – 2008 років: досвід для сьогодення // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.Сущенко (голов.ред) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 54. – 500 с. – С.420–429. 30. *Таланова Ж.В.* Трициклова вища освіта в Словацькій Республіці // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 58. Серія: педагогічні науки. / Збірник – ЧДПУ, 2008. – № 58. – 164 с. 31. *Таланова Ж.В.* Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С.606–611. 32. Постанова Кабінету Міністрів України "Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра" від 13 грудня 2006 р. № 1719 (із змінами). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 33. Постанова Кабінету Міністрів України "Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" від 24 травня 1997 р. № 507 (із змінами). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 34. Наказ Вищої атестаційної комісії України "Про затвердження Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань" від 23 червня 2005 р. № 377 (із змінами). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 35. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста" від 20 червня 2007 р. № 839 (із змінами). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 36. Закон України "Про внесення змін і доповнень до Закону України "Про освіту". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 37. *Таланова Ж.В.* Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987 – 2008 років: досвід для сьогодення // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.Сущенко (голов.ред) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 54. – 500 с. – С.420–429. 38. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 39. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub. 40. *Луговий В.І.* Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – № 2(63), 2009. – С.13–25. 41. *Луговий В.І.* Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – № 1(62), 2009. – С.5–17. 42. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://tuning.unideusto.org. – 2008. 43. *Луговий В.І.* Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – № 2(63), 2009. – С.13–25. 44. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. 45. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/. 46. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://tuning.unideusto.org. – 2008. 47. ECTS Users' Guide. – Brussels, 6 February 2009. 48. *Кремень В.* Про "Дитиноцентризм" // День. – 2009. – 19 лист. – № 210. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.day.kiev.ua/290619?idsou.... 49. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – №1. – С.5–12. 50. Закон України "Про внесення змін і доповнень до Закону України "Про освіту". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 51. *Луговий В.* Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації / Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. Вип. 1. – Ужгород: Ліра, 2009. – 312 с. – С.255–270. 52. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 53. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осауленка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2008. – 572 с. 54. Україна у цифрах у 2008 році: Стат. збірн. / Держкомстат України; За ред. Осауленка О.Г.; Відп. за вип. Павленко Н.П. – К.: Вид-во "Держ. підприєм. "Інформ.-аналіт. Агентство", 2009. – 360 с. 55. *Курбатов С.* Про формування рейтингів університетів в Україні // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 3. – С.115. 56. *Квіт С.* Глобальні виклики та нові стратегії для вітчизняних університетів. – Голос України. – 2009. – № 219. – 19 лист. – С.25. 57. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 58. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.oecd.org./document. 59. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/growthandjobs/. 60. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://hdr.undp.org. 61. Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 62. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 63. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 64. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 65. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осауленка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2008. – 572 с. 66. Україна у цифрах у 2008 році: Стат. збірн. / Держкомстат України; За ред. Осауленка О.Г.; Відп. за вип. Павленко Н.П. – К.: Вид-во "Держ. підприєм. "Інформ.-аналіт. Агентство", 2009. – 360 с. 67. *Вакарчук І.* Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: доповідь Міністра освіти і науки на розшир. підсумк. колегії Міністерства освіти і науки України // Вища школа. – 2009. – № 4. – С.3–30. 68. *Вакарчук І.* Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: тези доповіді Міністра освіти і науки України // Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – 24 черв. – 1лип. – № 25–26. – С.3. 69. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 70. *Луговий В.* Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації / Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. Вип. 1. – Ужгород: Ліра, 2009. – 312 с. – С.255–270. 71. *Таланова Ж.В.* Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С.606–611. 72. Academic Ranking of World Universities. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.arwu.org/. 73. Times Higher Education. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438. 74. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 75. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 76. Україна у цифрах у 2008 році: Стат. збірн. / Держкомстат України; За ред. Осауленка О.Г.; Відп. за вип. Павленко Н.П. – К.: Вид-во "Держ. підприєм. "Інформ.-аналіт. Агентство", 2009. – 360 с. 77. Інформаційно-

аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 78. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2008: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2009. – 366 с. 79. Конституція України. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 80. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 81. *Луговий В.* Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації / Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. Вип. 1. – Ужгород: Ліра, 2009. – 312 с. – С.255–270. 82. *Луговий В.І.* Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – № 1(62), 2009. – С.5–17. 83. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.oecd.org/document. 84. *Квіт С.* Глобальні виклики та нові стратегії для вітчизняних університетів. – Голос України. – 2009. – № 219. – 19 лист. – С.25. 85. Конституція України. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 86. *Вакарчук І.* Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: доповідь Міністра освіти і науки на розшир. підсумк. колегії Міністерства освіти і науки України // Вища школа. – 2009. – № 4. – С.3–30. 87. Закон України "Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотації роботодавцю". [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua. 88. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти": МОН України. – К., 2009. – 102 с. 89. Там само. 90. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осауленка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2008. – 572 с. 91. Україна у цифрах у 2008 році: Стат. збірн. / Держкомстат України; За ред. Осауленка О.Г.; Відп. за вип. Павленко Н.П. – К.: Вид-во "Держ. підприєм. "Інформ.-аналіт. Агентство", 2009. – 360 с. 92. *Таланова Ж.В.* Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987 – 2008 років: досвід для сьогодення // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.Сущенко (голов.ред) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 54. – 500 с. – С.420–429. 93. *Вакарчук І.* Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: доповідь Міністра освіти і науки на розшир. підсумк. колегії Міністерства освіти і науки України // Вища школа. – 2009. – № 4. – С.3–30. 94. *Вакарчук І.* Принципи державно-громадського управління освітою: тези виступу Міністра на засіданні Спілки ректорів України 15 травня 2009 р. // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – 13–20 трав. – №19–20. – С.4. 95. *Квіт С.* Глобальні виклики та нові стратегії для вітчизняних університетів. – Голос України. – 2009. – № 219. – 19 лист. – С.25. 96. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org. 97. *Вакарчук І.* Принципи державно-громадського управління освітою: тези виступу Міністра на засіданні Спілки ректорів України 15 травня 2009 р. // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – 13–20 трав. – №19–20. – С.4. 98. *Калашнікова С.* Професіоналізація управління: сутність, складові та фактори впливу // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 470. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2009. – С.36–44.

Надійшла до редколегії 30.10.2009

З.О. Луцишин, д-р екон. наук, проф.

РОЛЬ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлені питання значення, ролі і місця класичних університетів у забезпечення якості освіти. Необхідність структурної перебудови системи освіти в Україні в цілому, збереження кращих освітянських традицій при інтеграції до Болонського процесу.

Ключові слова: класичний університет, якість освіти, Болонський процес, реформування системи вищої освіти.

В статье освещены вопросы значения, роли и места классических университетов в обеспечении качества образования. Необходимость структурной перестройки системы образования в Украине в целом, сохранение лучших просвещенских традиций при интеграции к Болонскому процессу.

Ключевые слова: классический университет, качество образования, Болонский процесс, реформирование системы высшего образования.

This article deals with the questions of meaning and place of classical universities in maintenance of education quality. The author tells about the necessaty of Ukrainian educational system's structural rebuilding and safing the best educational traditions in the process of integration to the Bologna process.

Key words: classical university, quality of education, Bologna process, higher educational system's reformation.

На сучасному етапі відбувається багато змін у всіх сферах життєдіяльності суспільства, перехід від одного його якісного стану до іншого, з більш високими вимоги, де знання будуть основним ресурсом, що забезпечує його розвиток і реальну конкурентноздатність. Відбувається процес повномасштабного становлення епохи знань, формування інформаційного високотехнологічного суспільства з принципово новою філософією відносин. Очевидним уже є той факт, що виграють саме ті країни, які пріоритетом вибрали подальший розвиток науки, освіти, науково-дослідних програм і підвищенні їх якості. За цих умов і вимог часу, саме класичні університети повинні виконувати свою головну і найважливішу місію перед суспільством і бути в авангарді процесів якісного реформування освіти, відповідаючи викликам глобалізації та консолідації світу.

Не обходять ці процеси і зміни й Україну. Проблема якості освіти в нашій країні, як і в усьому світі, виникла не сама собою, а в тісному взаємозв'язку з цілою низкою глобальних факторів, які необхідно враховувати. Мова йде, у першу чергу, про вплив науково-технічного прогресу на всі сторони життя і необхідність у зв'язку з цим відповідних змін у підготовці фахівців ринкової економіки; вибір Україною євро-інтеграційного курсу і, як наслідок, прийняття й адаптація вимог Болонського освітнього процесу; розширення і придбання нової якості демократизації і принципів громадянського суспільства в Україні. Сучасна наука визначає якість освіти як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, у якій відбувається її становлення і розвиток, удосконалення системи освіти, за допомогою якої людина здобуває певні знання і навички.

Якість освіти це категорія, що за своєю сутністю віддзеркалює різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні й ін. Якщо в основу визначення брати вимоги міжнародного стандарту якості, то це поняття можна сформулювати як об'єднання властивостей і характеристик навчального процесу або його результату, здатні задовольнити освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, керівників, тобто суспільства в цілому.

Російський дослідник В.Г.Козаков [1] визначає якість освіти через його складові, до яких він відносить: освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технології, якість освіти, науково-виробничу базу, освітній менеджмент і маркетинг, соціальне партнерство і багатоканальне фінансування.

До основних факторів, що забезпечують якість освіти в Україні можна віднести:

✓ професійну підготовку викладачів, особливо їхні особистісні якості (відповідальність, принциповість, толерантність, порядність, професійна етика і т.д.);

© З.О. Луцишин, 2010

✓ навчально-методичне забезпечення навчального процесу;

✓ відповідність програм навчальних дисциплін сьогоднішнім вимогам;

✓ адекватна сучасним вимогам система контролю й оцінювання рівня знань учнів, студентів;

✓ використання в навчально-виховному процесі сучасних наукових інноваційних технологій;

✓ відповідне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;

✓ забезпечення науковою літературою, що відповідає вимогам сучасної науки, як вітчизняної, так і закордонної;

✓ участь викладачів і студентів у науково-дослідній діяльності;

✓ співробітництво з іноземними викладачами, ученими;

✓ використання матеріалів соціологічних і інших досліджень і соціальне партнерство між державними органами влади, організаціями роботодавців, громадськими організаціями й об'єднаннями. Саме від їхнього тісного співробітництва залежить якість освітніх послуг, підготовка високопрофесійних, конкурентних на ринку праці фахівців.

Рис.1 Де хочуть працювати студенти педагогічних вузів, %

Виходячи з вище викладеного і, з існуючих реалій в освітній системі України очевидна необхідність її радикальних комплексних змін і не лише зусиллями зсередини – самих учених, викладачів, учителів, але і на державному рівні – державними чиновниками, промисловцями, роботодавцями і т.д. Але при цьому архіважливим завданням залишається збереження вироблених традиції підготовки висококваліфікованих фахівців і одночасно забезпечення їхньої відповідності новітнім позитивним тенденціям у світі. Мова йде не про повну асиміляцію української системи освіти, наприклад європейським освітнім простором із утратою своєї ідентичності й унікальності, а навпаки, зміцненні сильних сторін класичної університетської освіти в Україні за рахунок інтеграції нових методів навчання, надання студентам більше самостійності і волі вибору дисциплін, укрупнення курсів, приведення у відповідність або погоджене зіставлення переліку спеціальностей з урахуванням національних особливостей і сформованих традицій і т.д. Крім модернізації вищої освіти не варто забувати і про інші її сфери – дошкільну (ясла, дитячі садки), середню і середньо спеціальну (училища, технікуми) ну і, природно, академічну науку, дослідження.

Аналізуючи вищезазначене, приходимо до необхідності розробки комплексної державної програми широкомасштабної модернізації системи освіти України, що сприяла б навчанню, науці і проведенню досліджень, самоосвіті і самовдосконаленню людини, особистості протягом усього його життя. На сьогодні починається відродження дошкільної системи освіти. Поряд з державними установами функціонують і приватні, що дозволяє підвищувати якість дошкільної підготовки.

Розвивається і вітчизняна приватна середня освіта і її альтернативою і конкурентом продовжує залишатися державна в кращих своїх проявах.

Таблиця 1. **Навчання в школах різних форм власності, %**

У державній школі	97,8
У приватній школі	1,4
І в державній, і в приватній (якщо декілька дітей)	0,8

Крім того, деякі державні школи стали серйозними конкурентами приватним, а освіта в них за якістю найчастіше не поступається останнім. Однак проблеми є в середній освіті в цілому – дуже низька якість навчання, особливо погана підготовка з природничих наук – математика, фізика, хімія, біологія, та й з гуманітарних науках рівень бажає бути вищим. Дуже багато державних шкіл, обираючи ту або іншу спрямованість (гуманітарні, технічні, фізико-математичні і т.д.) по деяких предметах мають можливість самостійно вибирати програму навчання, а при вступі у вищі навчальні заклади цього не досить. Крім цього, більшість приватних навчальних закладів [2] орієнтовані на вузьку спеціалізацію або викладають велику кількість додаткових предметів, що людині можуть і не знадобитися, а для вступу у вуз просто не потрібні (як зазначають вчителі цих шкіл – їхні випускники, як правило, у вітчизняні вузи не поступають). Немає єдиної, оптимально-логічної програми шкільного навчання, що забезпечувала б якісну шкільну (базову) підготовку за 12- літній період навчання. Відсутні базові підручники, підготовлені висококласними фахівцями. Немає і структурно-логічної погодженої схеми подальшого співробітництва з вищими навчальними закладами і професійно-технічними установами. Не погана ідея введення незалежного тестування але, на жаль, вона мало апробована на реаліях, оскільки не усунуті основні проблеми, що виникали на етапі експерименту. А без узгодженості всіх процедур, починаючи від програмного матеріалу до механізму зарахування до вузу, при введенні системи обов'язкового незалежного тестуванням останні (вузи), практично, стають статистами в підрахунку балів результатів тестування. Тому багато вузів України проводять предметні внутрівузівські олімпіади і переможцям (розумним, обдарованим дітям) надають при визначеному мінімумі балів при незалежному тестуванні, деякі пільги при вступі (зарахування за співбесідою або взагалі без неї). Це, хоча б якийсь спосіб узяти дітей обдарованих і дійсно "закоханих" у свою майбутню професію. З огляду на зниження якості загальноосвітнього навчання останнім часом, більшість вузів на перших курсах займаються доучуванням прийнятих абітурієнтів.

Але проблеми, і чималі, є й у самій вищій школі, і в першу чергу це теж якість навчання, можливість використання інновацій [3] у самому навчанні і давати інноваційні знання; підвищення гуманізації науки; підняття престижу природничих наук, адже саме ці науки є основою науково-технічного прогресу й інноваційних технологій, основою нормального пріоритетного розвитку економіки (народно-господарського комплексу) будь-якої країни. Інноваційний процес у вищому навчальному закладі являє собою послідовне проведення наукових, маркетингових досліджень, реалізацію розробок, навчання студентів на базі нових технологій і використання сучасних технічних засобів. Практично навчальний процес у вищих навчальних закладах складається з отримання нових знань, вмінь вирішенні задач підвищення якості навчання і використання результатів інтелектуальної діяльності при розробці навчальних посібників для студентів, електронних підручників, курсів дистанційного навчання. При цьому відбувається процес комерціалізації наукових розробок і вихід на ринок товарів і послуг. На цьому етапі визначається реакція ринку на нововведення, відбувається визнання або невизнання нових розробок споживачем. Необхідно розрізняти "інновацію" і "нововведення". Якщо розглядати нововведення як застосування результатів дослідження і розробку у визначеній сфері діяльності з метою підвищення їхньої ефективності й одержання певного виду ефекту (економічного, науково-технічного, соціального, управлінського, екологічного), то інновацію можна визначити як комерціалізацію нововведення. Тому, говорячи про інновації у вищій школі, мається на увазі форми участі вищих навчальних закладів в інноваційній діяльності. Такий підхід трансформує погляди на місце вищих навчальних закладів в інноваційному процесі. Університетські (вузівські) нововведення забезпечують необхідні умови для залучення закладів вищої освіти до участі в інноваційній діяльності, які у вузі можуть бути організовані в двох основних формах: інноваційний інкубатор і технологічний парк. Задачі, що вирішуються бізнес – інкубатором і технопарком у вузі, схожі і можуть бути зведені до підтримки визначеного рівня зростання, стимулювання прогресивної структурної перебудови, створення нових висококваліфікованих робочих місць, підвищення рівня кваліфікації кадрів і якості навчання, залучення наукомістких організацій і дослідницьких центрів, проведення технологічного, інформаційного і персонального трансферу між науковою, навчальною і виробничою діяльністю.

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій перетворив інтелектуальну власність в один з найбільш ліквідних товарів. Цей ресурс може, як магніт, притягнути до себе серйозні інвестиції, а широке впровадження нових технологій і просування наукових розробок у виробництво дає могутній поштовх для розвитку внутрішніх галузей промисловості. І сама собою інтелектуальна власність дуже коштовне джерело доходів, але щоб вона дала прибуток слід поламати стереотипне мислення і відношення чиновників, держави до науки, до інтелектуального потенціалу, яким ще володіє країна. Джерелом цього потенціалу і є той професорсько-викладацький склад шкіл, вищих навчальних закладів, науково-дослідних установ, академій наук. Для того, щоб віддача була більшою, у державі необхідно підняти престиж людини науки, людини розумової праці, а зарплата в середньому в 4000 грн. (приблизно 800 доларів США) доктора наук, професора не дозволяє йому не тільки почувати себе впевнено, але і працювати з повною віддачею, думати про інноваційні розробки, оскільки йому приходиться читати лекції в декількох вищих навчальних закладах і не тільки, щоб забезпечити себе, але і щоб купити ті ж нові книги, нові програми і т.д.

Викладач вищого навчального закладу повинен бути стимульований на такому рівні, щоб його ніщо не відволікало від основного завдання – науки, удосконалення знань, методики, методології, завжди бути на вістря наукових відкриттів, завжди учитися новому, що б усе передове донести студентові, допомогти йому розкрити свою геніальність, індивідуальність, а держава зобов'язана допомогти в цьому. Адже способів багато – від збільшення видаткових статей у бюджеті до одержання грантів, виконання адресних держзамовлень, самофінансування промисловими і фінансовими структурами. Практика останніх схем одержання засобів існує в деяких профільних вищих навчальних закладах. Але відсутність у нашій країні розвинутої мережі малих і середніх підприємств дуже вдарило по адаптації національної науки до вимог ринкової економіки. На жаль, ми вміли працювати тільки над великими проектами, а малі і середні лише вчимося використовувати, реалізовувати, і то тільки з боку наукових і науково-дослідних інститутів. Бізнес ще не привчений спільно працювати з вченими й одержувати більший прибуток при значній економії або ризикувати на благо інноваційних технологій. Саме такий симбіоз і дає результати поступального розвитку і стає потенціалом науково-технічного й економічного зростання. Для України таке співробітництво дуже важливе, адже наша економіка має сировинний характер, крім цього в нас приблизно 60 % загального обсягу ВВП займає гірничо-металургійний комплекс, хімічна галузь, енергетика. Проблеми останньої в зв'язку із ситуацією на світових ринках енергоносіїв особливо змушують задуматися про наукові розробки зі зниження цієї складової і про енергозбереження. Оскільки в Україні левова частка експорту припадає на енергоносії.

Щоб Україна могла впевнено себе почувати у світовому співтоваристві й успішно конкурувати на ринках, необхідно збільшити частку наукомісткої продукції, сформувати конкурентну інноваційну інфраструктуру (розвинуті фінансова, фондова, банківська системи, товарні біржі, законодавча і нормативна бази і т.д.).

Таблиця 2. **Показники інноваційності* деяких країн-членів ЄС, Румунії й України (2007 р.)**

Показники	Країни з високим рівнем показників інноваційності					Країни з низьким рівнем показників інноваційності				
Рушійні сили інновації	0,80	0,80	0,78	0,40	0,43	0,29	0,30	0,33	0,22	0,70
Створення нових знань	0,82	0,78	0,59	0,65	0,54	0,10	0,25	0,17	0,17	0,24
Інновації і підприємництво	0,85	0,65	0,65	0,56	0,52	0,17	0,24	0,48	0,20	0,05
Комерціалізація	0,63	0,60	0,58	0,68	0,42	0,57	0,30	0,10	0,38	0,73
Інтелектуальна власність	0,62	0,59	0,58	0,68	0,50	0,02	0,03	0,02	0,00	0,001
Загальний показник інноваційності	0,74	0,68	0,63	0,59	0,48	0,23	0,22	0,22	0,19	0,34

* Характеризирують рівень інноваційного розвитку країни і можуть мати значення від 0 до 1 у порядку зростання рівня інноваційного розвитку країни.

Найкращий спосіб підтримки розвитку науки і технологій у країні за допомогою держави – це забезпечення нормативно-правових умов, що розвивають системне поновлення продукції, модернізацію засобів виробництва, розвиток науки і підвищення освітнього рівня громадян. Якщо держава цього не забезпечить, то ніякі гроші інноваційним ідеям не зможуть допомогти. В Україні в 2007 р. у виконанні наукових і науково-технічних робіт брали участь 1452 організації, у тому числі 372 організації Національної академії наук, 831 – галузевих міністерств і відомств, 175 – вищої освіти і 74 – заводського сектора. Загальна чисельність персоналу організацій, що брали участь у виконанні науково і науково-технічних робіт, у 2007 р. складала 160,8 тис. фахівців, з яких 80,5 тис. дослідників, 19,7 тис. техніків і 30,2 тис. допоміжного персоналу. У порівнянні з 2000 роком спостерігалося підвищення питомої ваги фахівців з науковими ступенями. Так, у 2000 р. цей показник складав 14,1 %, тоді як у 2005 – 15,4 %, а в 2006 – 16,3 %, а кількість докторів і кандидатів наук – 21,2 тис. фахівців, у тому числі 4265 і 16961 відповідно. Серед дослідників з ученим ступенем налічувалось 26,2 % від загальної кількості, у тому числі на частку жінок припадало 44 %.

Рис.2 Кількість працівників наукових організацій за категоріями, %

Необхідно обличчям повернутися до проблем фундаментальної освіти в цілому, підготовки високо ерудованого першокласного фахівця. Підтримка вищої освіти завжди поєднується з двоїстими вимогами. З одного боку, суспільство зацікавлене в системі масової вищої освіти для великої кількості студентів, а з іншого, воно завжди прагне створити умови для університетів світового рівня (університету №1 у країні). Престижний британський журнал "The Economist" (2005 р.) писав про те, що "найзначнішою подією у розвитку вищої освіти є виникнень вищої ліги світових університетів. Це явище революційне в тому розумінні, що університети розглядають увесь світ як поле для своєї діяльності, але воно теж еволюційне, оскільки університети, як і раніше, зв'язані з ідеалом співдружності вчених, що поєднують викладацьку і дослідницьку роботу" [4]. При цьому виникає питання: яка кількість елітних навчальних закладів необхідна країні чи регіонові і скільки таких установ вони можуть підтримати в першу чергу за рахунок державного фінансування? Наприклад, за словами колишнього головного виконавця Ради фінансування вищої освіти Англії Гаварда Ньюби (Howard Newby) за існуючого рівня інвестування в Об'єднаному Королівстві є тільки 5 або 6 університетів світового класу з передовими дослідженнями і приблизно 25-30 навчальних закладів, що відповідають високому рівню (pockets of excellence). Така ж оцінка і президента Американської ради освіти Девіді Уорда (David Ward). Він вважає, що сьогодні Європа може підтримувати лише 30-50 висококласних університети, оскільки гранична вартість підтримки одного такого навчального закладу в Європі приблизно 1,5 млрд.дол.США в рік і 2 млрд.дол.США, якщо в університеті є медичний факультет і своя клінічна лікарня. Університети світового рівня потрібні, щоб відрізнятися від тієї сірості, що розвивається на жаль сьогодні, у науці. Якщо вищі навчальні заклади пропонують навчальні програми з заниженими вимогами, переповнені аудиторії, бідні бібліотеки, і в них працює середньої якості професорсько-викладацький склад, підсилюється ризик відтоку талановитої молоді з країни. Тому дуже важливо, щоб не тільки високорозвинені країни хотіли мати навчальні заклади найвищого рівня, але і такі країни як Україна. При цьому "університет світового рівня", за словами Яна Садлака – директора ЮНЕСКО–СЕПЕС, голови наглядової ради з визначення рейтингів університетів України, – може мати різні концепції і не бути досконалим у всіх галузях діяльності, але він завжди повинен відрізнятися збільшенням кількості аспірантів, удосконаленням структури навчальних курсів, інфраструктури і модернізацією управління. Передовий університет повинен служити "еталонною моделлю" для інших навчальних закладів. Це стосується не лише науково-дослідної діяльності, але й інших сфер, таких як етика поведінки, сповідання демократичних і транспарентних принципів набору студентів, практика кар'єрного зростання співробітників. "Університети, кращі у світі, завжди є кращими для світу".

Особливе значення вищої освіти і наука мають у суспільстві, базованому на знаннях. Завдання, яке ставить таке суспільство цілком під силу класичним університетам, які є тими вищими навчальними закладами, що мають деякі специфічні риси, особливі механізми і форми функціонування. Основними якісними рисами таких навчальних закладів є високий, можна сказати, елітний, рівень підготовки фахівців, що базується на ґрунтовній методологічній основі, можливості оволодіння студентом не просто базовими, а фундаментальними знаннями в різних галузях знань з оптимальним поєднанням природних і гуманітарних навчальних дисциплін, здатність до формування і поширення вікових морально-культурних цінностей, присутність у науковій праці більшої частки фундаменталь-

них, креативних досліджень. Крім цього, класичний університет – головне джерело поповнення науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти, генератор змін у сфері організації освіти.

Серед переваг класичних університетів перед іншими типами вищих навчальних закладів, особливо в контексті Болонського процесу можна назвати:

✓ забезпеченість найбільш висококваліфікованими викладачами із широким спектром спеціальностей. Це дає можливість університетам відкривати навчання за новими спеціальностями і напрямами, створювати умови для одержання студентами іншої додаткової, "ринково орієнтованої", спеціальності, забезпечувати інтегративність навчання. Наявність великої кількості вчених у галузі фундаментальних наук, відомих у світі наукових шкіл сприяє полегшенню підготовки фахівців для наукомістких виробництв, формуванню навколо університетів технопарків, інноваційних інкубаторів, венчурних центрів і т.д.;

✓ забезпечення підготовки на найвищому інтелектуальному рівні в магістратурі, аспірантурі та докторантурі, наявність широкої системи профорієнтаційної роботи, перепідготовки і підвищення кваліфікації, тісні зв'язки з навчальними закладами всіх рівнів акредитації і широким спектром роботодавців. Це особливо актуально з огляду можливості реалізувати ідеї безперервної освіти, освіти впродовж усього життя;

✓ широта спектру підготовки фахівців у класичних університетах дає найкращі можливості охопити всі проблеми підготовки фахівців для різних сфер діяльності і бути лідерами в реалізації освітньої функції вищої школи. Класичні університети реально виступають основним полем для відпрацьовування різних змін у змісті і технології овсіти, у першу чергу посилення фундаментальної складової підготовки, активного використання в освітньому процесі результатів і технологій наукового пошуку, поглиблення міждисциплінарних знань та інше;

✓ унікальність традицій, що формувалися десятиліттями, а то й сторіччями, дух демократизму і самоврядування, автономності, можливості проведення системної, насиченої, диверсифікованої позанавчальної діяльності роблять класичні університети осередками високої моральності, духовності, патріотизму. Незаангажованість, певна незаідеологізованість, позапартійність дають можливість класичним університетам бути центром, провідником ідей і фундаментальних основ державності і цивілізованості.

У такий спосіб класичний університет – це передовий, прогресивний, науково-освітньо-просвітницький центр, фундаментальна науково-дослідна інституція, загальнонаціональний інтелектуальний центр, генератор новацій і креативу, каталізатор і провідник високої культури і духовності. За своїм могутнім синергетичним ефектом у всіх сферах і структурах людської життєдіяльності класичний університет можна по праву порівняти з храмом.

Сьогодні класичний університет у США, європейських державах, країнах ближнього зарубіжжя, у першу чергу Росії, це сполучення різних елементів моделей вищої освіти, його діяльність спрямована не тільки на поширення, але і на активне формування нових наукових, культурних і суспільних цінностей. Сьогодні в Європейському Союзі активно діють такі об'єднання університетів, як Європейська асоціація університетів і національна студентська спілка Європи.

Розвиток університетської освіти в європейських країнах супроводжується розширенням автономії університетів, що розглядається як важлива передумова виконання ними суспільних функцій. Автономія базується на європейських традиціях відходу університету, як центра науки й освіти, від безпосереднього впливу держави.

Рівень університетської автономії в сучасних умовах – поняття відносне. Це означає, *по*-перше, що рівень університетської автономії залежить від існуючої в тій або іншій країні системи державного управління і регулювання системи університетської освіти, що впливає на співвідношення централізації й автономності. По-друге, у жодній країні рівень університетської автономії не повний і не абсолютний, у всіх країнах діють державні і недержавні організації, що контролюють якість надання науково-освітніх послуг. По-третє, в університетах забезпечується активна участь викладачів і студентів у вирішенні проблем широкого спектра: від академічних до соціальних. По-четверте, гарантується дотримання прав викладачів і студентів.

Використання принципу автономії класичних університетів в Україні припускає більш ефективне використання європейського досвіду університетської автономії. Зокрема, застосування принципу академічної автономії припускає:

✓ можливість самостійно вибирати навчальні програми в рамках загального планового обсягу зарахування студентів за рахунок бюджетних коштів;

✓ самостійно формувати змістовність навчальні програми і навчальні курси;

✓ самостійно формувати методи оцінки знань і якості навчання;

✓ впровадження незалежної оцінки якості навчання на підставі анкетування студентів і випускників університету.

Застосування принципу управлінської автономії припускає:

✓ самостійне визначення і встановлення управлінських процедур з урахуванням вимог діючого законодавства;

✓ децентралізацію формування і використання бюджету за рахунок державних і недержавних коштів;

✓ велику автономію у визначенні навчального навантаження і рівня заробітної плати викладачів.

Реалізація принципів Болонської декларації для класичних університетів не вимагає кардинальних змін у їхній діяльності, оскільки університети постійно підвищують конкурентноздатність своїх випускників, підтримують стабільні контакти з провідними університетами світу, мають у наявності необхідну матеріально-технічну базу, високий професійний рівень науково-педагогічного персоналу, спільні науково-дослідні і навчальні проекти. Метою цього процесу є забезпечення єдиних стандартів систем вищого утворення європейських країн і, відповідно, підвищення мобільності [5] студентів і випускників.

Наближення системи вищої освіти класичних університетів України до умов Болонської декларації [6] припускає реалізації ряду першочергових вимог, а саме:

✓ організація двох циклічної системи освіти "бакалавр – магістр";

✓ використання європейської системи кредитів ECTS [7];

✓ збільшення кількості предметів, досліджуваних на вибір студентів;

✓ укрупнення навчальних дисциплін;

✓ посилення професійної спрямованості навчання;

✓ зміна співвідношення аудиторних і позааудиторних занять;

✓ впровадження новітніх форм викладання дисциплін;

✓ розширення сфери застосування іноземних мов професійної орієнтації в навчальному процесі і т.д.

Після підписання Болонської декларації навчальні заклади України, у тому числі і Київський національний університет імені Тараса Шевченка, перейшли на нове співвідношення у навчальних планах за системою ECTS- кредитів, у якому 1 кредит = 36 годин. Це безумовно, крок на зближення з європейськими стандартами. Крім цього почалися і зміни в організації навчального процесу зокрема, мова йде про тривалість і формат підготовки фахівців взагалі. Навчання на бакалавраті повинно тривати 3-4 року протягом яких студент набирає 180-240 кредитів ECTS. Типова магістерська програма повинна бути 1,5 – 2 роки (90-120 кредитів ECTS). Але дозволяється також і річна магістратура на 60 кредитів ECTS [8]. У зв'язку з цим конфігурація підготовки фахівця буде здійснюватися за схемою "4 + 2", тобто – 4 роки – "бакалавратура" і 2 роки магістратура. Крім цього необхідно переглянути існуюче співвідношення нормативних і вибіркових дисциплін убік збільшення частки останніх. З цією метою на бакалаврському рівні в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на вивчення нормативних дисциплін було відведено 75 % загального навантаження студента, а вибіркових – 25 %. У магістратурі це співвідношення приблизно 50:50. Для забезпечення логічності процесу навчання студентам запропоновано вибирати вибіркові дисципліни, не керуючись випадковим вибором назви предмета, що сподобався, а і з метою збереження цілісності структурно-логічної схеми навчання. Для цього в рамках кожної спеціальності студентам пропонується найменше дві спеціалізації з закріпленими за ними блоками спеціалізованих дисциплін, що вивчаються на вибір студента. Це дає можливість уже на рівні бакалавра визначитися з науковим напрямком своїх майбутніх кваліфікаційних робіт. Впровадження модульної системи буде сприяти системному і систематичному навчанню студента впродовж усього семестру, а не за відомим студентським принципом "від сесії до сесії". Такий підхід в організації навчального процесу типовий для Європи.

Реалізація цієї програми дасть можливість наблизити якість освіти до вимог стандартів, розроблених у Європі, а також впровадити систему кредитів, яка беде порівнюваною з європейською кредитно-трансферною системою навчання (ECTS). Разом з тим не можна відкидати кращі досягнення української системи освіти, а саме її фундаментальність, формування широкого світогляду випускників. Усе це в комплексі дасть можливість підвищити якість навчання студента, конкурентноздатність, можливість займатися цілеспрямовано науковими розробками, апробуючи їхній не тільки в Україні, але й в інших вузах за рубежем.

1. *Казаков В.Г.* Качество образования. – Оренбург. – 2001. – С.38. 2. Українські приватні школи, які були відкриті іноземними громадянами, представництвами, часто-густо к.опіюють принципи системи освіти тієї країни, звідки самі засновники. У приватних школах відрізняються і методики: так, в Kyiv International School навчають дітей за американською системою, а BIS має спеціально розроблену британсько-українську програму навчання. Як правило, після закінчення випускники продовжують навчання за кордоном. В українців також користуються популярністю школи-пансіони Великобританії, Швейцарії та Франції. Саме у цих країнах історія приватних шкіл налічується століттями, і вони вважаються кращими у Європі. 3. Вперше інновація була визначена Й.Шумпетером у 1912 році, як "нова комбінація", що характеризувала іншу якість засобів виробництва, яка досягалась не шляхом дрібного покращення старого обладнання чи наявної організаційної схеми, а дискретно, паралельно з ними, через введення нових засобів виробництва чи систем його організації. 4. Цитата по Садлак Ян. Рейтинг проти сірятини у вищій освіті// Дзеркало тижня. – № 11 (640). – 24 березня. – 2007. – С.14. 5. Під мобільністю студентів розуміють можливість вільного навчання у вищих навчальних закладах різних країн за єдиними стандартами. Тем більше, що в у XVIII-XIX ст. студенти були високо мобільними. Можна було рік провчитися у Санкт-Петербурзі, рік у Парижі, а потім послухати лекції видатних професорів у Москві чи Лондоні. Але після Другої світової війни все було втрачено. У цьому ракурсі Радянський Союз ізолював себе від усього світу, а в рамках СРСР такої мобільності, не було. 6. The Bologna Declaration o[19 June 1999/ Joint declaration of the European Ministers of Education. – P.3 // http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf. 7. Система ECTS базується на принципі, що 60 кредитів вимірює загальне навантаження студента очної форми навчання на рік. Навантаження студента очної форми навчання в Європі переважно становить 1500-1800 годин в рік і один кредит дорівнює від 25 до 30 академічних годин. Key Features of ECTS. ECTS Credits// ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement / European Commission, Directorate-General for Education and Culture Education. – Brussels, 17 August 2004. – P.4 // http://www.hrk.de/de/dowhload/dateien/ECTSUsersGuide(1). pdf. 8. Див. також Bologna Process Between Prague and Berlin // Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries. – Berlin, September 2003. – P. 42-43.

Надійшла до редколегії 30.10.2009

В.К. Майборода, д-р пед. наук, проф.,
В.М. Манько, д-р пед. наук, проф.,
Н.Г. Іванова, канд. пед. наук, доц.

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті аналізується еволюція магістерського руху, починаючи з XII ст., особлива увага приділена підготовці магістрів у дореволюційній Росії та Україні. Розглянуті проблеми та суперечності, що виникають у процесі реформування вищої освіти України в умовах приєднання до Болонського процесу, показана необхідність прийняття науково обґрунтованої концепції підготовки магістрів на державному рівні.

Ключові слова: вища освіта, Болонський процес, підготовка магістрів, тенденції розвитку вищої освіти.

В статье анализируется эволюция магистерского движения, начиная с XII ст., особое внимание уделено подготовке магистров в дореволюционной России и Украине. Рассмотрены проблемы и разногласия, которые возникают в процессе реформирования высшего образования Украины в условиях присоединения к Болонскому процессу, показана необходимость принятия научно обоснованной концепции подготовки магистров на государственном уровне.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, подготовка магистров, тенденции развития высшего образования.

The article provides analysis of the masters' movement evolution since the XII century. Special attention is derived to the masters' training in Russia and Ukraine before the Revolution. The problems and disagreements arising within the Ukrainian higher education reforming purposed at joining the Bologna process have been investigated. Finally, the authors have tried to introduce the necessity of the approval of scientifically based concept dealing with masters' training on the state bodies' level.

Key words: higher education, Bologna process, masters' training, tendencies of the higher education development.

Проблематика, пов'язана з Болонським процесом, останнім часом посіла важливе місце в наукових публікаціях, на конференціях та в публічних дискусіях щодо проблем реформування вітчизняної системи вищої освіти. Це підтверджують також традиційні Міжнародні науково-практичні конференції, які проводяться в м. Києві під егідою Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Під терміном "Болонський процес", до якого нині входить 45 країн європейського континенту, мається на увазі масштабна реформа системи

© В.К. Майборода, В.М. Манько, Н.Г. Іванова, 2010

вищої освіти. За задумом її ініціаторів, реформа повинна вирішити низку завдань, зокрема підвищення привабливості європейської системи вищої освіти для потенційних студентів через підвищення її якості; посилення зв'язків вищої освіти з наукою та практичною діяльністю; зростання попиту на випускників європейських університетів на ринку праці.

В цілому ідея Болонського процесу полягає в створенні єдиного простору вищої освіти, щоб, зберігаючи унікальність кожного університету та факультету, зробити співставним рівень вищої освіти випускників різних європейських університетів, розробляючи за різними спеціальностями відповідні механізми. Реформа переслідує мету гармонізації інститутів вищої освіти в державах – учасницях Болонської угоди, яка б супроводжувалася інтенсивною трудовою та академічною мобільністю. Сьогодні в розвинутих європейських країнах уже функціонує ступенева система підготовки фахівців відповідно до головних завдань Болонського процесу, який згідно з цільовими та змістовними настановами передбачає здійснити поєднання вже існуючих систем вищої освіти у відповідності до економічних і політичних реалій європейського континенту.

Останнім часом більшість дискусій і досліджень, що проводились у цій галузі, головним чином торкалися теоретичних, методологічних і методичних засад приєднання до Болонського процесу, підготовки бакалаврів. Щодо підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр", то при відсутності належної нормативно-методичної бази (відсутня науково-обгрунтована концепція підготовки магістрів на державному рівні) вищі навчальні заклади України зіткнулися з низкою питань, що потребують ґрунтовного дослідження. Першочергового розв'язання, на нашу думку, вимагають проблеми, які, хоча й не входять до компетенції ВНЗ, але пов'язані з визначенням соціально-виробничого статусу магістра. Тому важливе значення для нашого дослідження мають наукові роботи, у яких висвітлюються питання еволюції магістерського руху з часів Середньовіччя до сучасного етапу розвитку вищої освіти у світовому співтоваристві таких учених, як Ж.Верже, Б.Вульфсон, О.Глузман, К.Корсак, В.Луговий, В.Микитась, О.Микитюк, Л.Одерій, О.Романовський, В.Яблонський.

Аналіз фахової літератури показав, що існує поширений погляд, за яким ступеню магістр надається науковий статус, хоча в окремих джерелах стверджується, що магістр – це академічний ступінь. Отже, для більш повного розуміння даної кваліфікаційної структури доречно звернутися до походження самого поняття магістр і простежити основні етапи еволюції магістерського руху, які визначили сучасні особливості підготовки фахівців даного ступеня.

Метою даної статті є ретроспективний аналіз походження та еволюції поняття "магістр" і сучасні проблеми підготовки фахівців даного ступеня в Україні.

Слово магістр має стародавні корені і походить від латинського слова magister, що означає начальник, учитель; в українському перекладі "майстер своєї справи".

У Стародавньому Римі слово "магістр" означало важливу посадову особу й відповідало понад п'ятдесяти номенклатурним посадам. У Візантії "магістр" – це найвищий титул вельможного панства для службовців, ним наділяли тільки найбільш поважних осіб цієї держави. У Західній Європі в період Середньовіччя слово "магістр" означало особливе звання, яке носив учитель "семи вільних мистецтв". Використання цього поняття поширилось у XII столітті й спочатку не мало офіційного статусу. У більш широкому розумінні перші магістри самі користувалися відповідним титулом у процесі вчительської практики, коли попередній учитель визнавав їхні заслуги та власна практика притягувала до них учнів, давала змогу заснувати школу з власної ініціативи. Як підкреслює Ж.Верже, до виникнення перших університетів звання магістра було лише питанням традиційної практики [1].

У процесі виникнення перших університетів набуття звання магістра стало процедурою, яку університети визнали власною монополією. Найбільш складна система встановлення ступенів існувала в Паризькому й німецьких університетах. Ступінь бакалавра, необхідний для отримання вищих ступенів – магістра й доктора – вважався нижчим ступенем учительської кар'єри; для професорів факультету вільних мистецтв вищим ступенем поступово усталився ступінь магістра. Особи, які не залишали навчання після отримання ступеня бакалавра, могли спробувати здобути магістерський ступінь, що надавав їм право на читання ординарних лекцій, тобто текстів вищого порядку, які вивчались більш глибоко [2].

Процедура наукового визнання вищого ступеня магістра зазвичай полягала в складанні тестів, що мали три послідовні, тісно пов'язані етапи. Перший передбачав представлення комісії кандидата за рекомендацією його магістра, який вважав, що учень досяг достатньо високого рівня. До складу даної комісії входили університетська влада, ректор і канцлер. Останній мав функцію контролю рівня дотримання вимог попереднього періоду навчання. Після цього журі призначало іспит, що передбачав проведення кандидатом тривалого диспуту з окремого питання. На підставі результатів випробувань здобувачеві надавалась ліцензія як юридичний документ на право викладацької діяльності. Отримання ліцензії, що надавалась канцлером та була гарантією високого рівня інтелектуальної підготовки, ще не означало початку викладацької діяльності. Для цього кандидатові необхідно було скласти "публічний" екзамен, який мав достатньо вагому назву "інаугурація" і виконував роль церемоніалу. У ході цього процесу, що починався в церкві та супроводжувався урочистими промовами, молитвами, необхідно було скласти присягу факультету, після чого вже наступного дня в єпископському палаці здобувач отримував магістерські емблеми (берет, рукавички, книги) та проводив другий диспут з бакалаврами за самостійно обраною темою. Такий церемоніал виступав констатацією приналежності ліценціата до вченої корпорації, свідченням здатності до викладацької діяльності.

З одержанням ступеня магістра змінювалась соціальна приналежність його власника та статус у суспільстві. Цей ступінь відкривав доступ до більш високого положення у соціальній ієрархії.

Загалом система ступенів "бакалавр – магістр" була в усіх західноєвропейських університетах [3], але в кожному університеті існували власні особливості процесу їхнього здобуття. Ті особи, які отримували вищий ступінь магістра, відповідно до статутів XII-XIV століть мали обов'язково займатись викладацькою діяльністю. Та з часом цього правила вже недотримувались.

У Росії історія підготовки магістрів бере початок з середини XVIII століття, коли в першому університеті, що був створений при Петербурзькій Академії наук, ступінь магістра присуджувався лише чотирьом із двадцяти випускників. На початку XIX століття, головною особливістю якого було створення університетської системи: Дерптський, Московський, Казанський і Харківський університети – відповідно до наказу Олександра I "Про устрій училищ" була встановлена така ієрархія учених ступенів: кандидат – магістр – доктор наук [4].

Одним з основних привілеїв класичних університетів завжди було присудження вчених ступенів. Зокрема, в статуті Харківського університету 1804 року чільне місце відводилось розділу "Про випробування й приведення в університетські достоїнства", в якому були сформульовані вимоги, що ставилися до здобувачів учених ступенів [5]. Процедура присудження ступеня магістра складалась з декількох послідовних етапів. По-перше, здобувач мав подати прохання й посвідчення про наявність диплома кандидата декану відповідного факультету, після чого бажаючого отримати магістерський ступінь допускали до складання необхідних екзаменів. Потім пошукувачу пропонувалося скласти попередній іспит, письмово відповісти на два питання з кожного предмета певного відділення, прочитати публічну лекцію перед студентами й скласти усний екзамен. Результати кожного іспиту заносилися до журналу завдань факультету, "виписки з якого передавалися в раду університету, яка після обговорення поданих документів призначала час публічного захисту дисертації" [6], написаної латинською, у деяких випадках російською, мовою. Обов'язковими умовами були повідомлення про захист дисертації в губернській газеті та її розсилання за великою кількістю адрес. Спочатку, як і в західноєвропейських університетах, функцію затвердження результатів захисту виконували самі факультети, а з 1819 року право затвердження отримав міністр духовних справ і народної освіти.

У державному документі (1819 р.) "Положення про введення в учені ступені", нормативні положення якого діяли до 1884 р. встановлювалось чотири академічні ступені: дійсний студент, кандидат, магістр, доктор.

Дійсний студент мав закінчити повний курс по відповідному факультету та отримати атестат. Провчившись рік і склавши іспит, дійсний студент отримував ступінь кандидата. Зазначимо, що складання іспитів було досить складним етапом навчання того часу. До оцінювання навчальних досягнень студентів університетів XIX ст. професори і викладачі мали підходити досить принципово і всебічно Як стверджують дослідники зазначеного історичного періоду, ще вищі вимоги ставилися до здобувачів ступеню магістра. Наприклад, складання іспиту на юридичному факультеті Петроградського університету займало чотири дні [7]: 1 день – кримінальне право; 1 день– судочинство; 1 день – державне право: 1 день – написання есе на тему, запропоновану екзаменаційною комісією. Відзначимо ще й те, що іспит приймався не тільки членами екзаменаційної комісії, а й більшістю професорів університету – провідних фахівців.

Складання магістерського іспиту давало право зайняти посаду приват-доцента будь-якого університету. Але крім цього, здобувач ступеню магістра мав захистити дисертацію перед університетською комісією. Захист називали "диспутом", він відбувався прилюдно: були присутні ректор (головуючий) чи проректор, всі професори і викладачі факультету, професори з інших факультетів, студенти.

Опоненти, призначені університетом, неофіційні опоненти і бажаючі виступали з критичними зауваженнями, на які кандидат мав докладно відповісти. Такий захист тривав від 5 до 7 годин. На завершення проводилось таємне голосування, у якому приймали участь всі викладачі факультету, які слухали захист. Рішення про присвоєння ступеня магістра по шукачеві приймалося більшістю голосів. творча атмосфера на захисті, боротьба ідей і думок надовго запам'ятовувалась присутнім як "баталія найбільш зрілих і компетентних розумів" [8]. Ступінь магістра присвоювався кандидату не раніше, ніж через 2 роки після отримання попереднього ступеня.

Здобувачі магістерського ступеня відвідували лекції відомих учених, проводили практичні заняття, відвідували бібліотеки, клініки, музеї га звітували про зроблене згідно спеціальної інструкції. Щорічно університетські комісії проводили атестацію стипендіатів, контролюючи їх підготовку. Варто додати, зміст, методи і форми підготовки молодих учених в під російській Україні XIX ст. визначалися університетами і затверджувалися в Міністерстві народної освіти через інститут попечителів навчальних округів.

Але доцільно вказати і на негаразди з підготовкою магістрів на той час. Насамперед, двох років, що відводилися для підготовки до магістерських екзаменів і написання дисертації, було недостатньо для виконання запланованих видів робіт. Крім того, через занадто малу стипендію більшість стипендіатів відволікалась на підробітки, щоб забезпечити своє існування, що. безумовно, було на шкоду якості магістерської підготовки.

Доречно зазначити, що питання здобування вчених ступенів було завжди в полі зору офіційних кіл, тому протягом XIX століття Міністерством народної освіти було розроблено та затверджено близько тридцяти нормативно-правових актів. Порядок уведення в учені ступені, який був встановлений як в Україні, так і в Росії, з одного боку, відповідав чинним в Європі нормам, але з іншого, був більш суворим. Ступені, що були здобуті за кордоном, в Україні та Росії, оцінювалися на один ступінь нижче. Так, за десять років (з 1833 до 1843 років) у Петербурзькому університеті ступінь магістра здобули лише 11 кандидатів [9].

Не зайве вказати, що на кінець XIX ст. спостерігається позитивна динаміка росту наукових кадрів. За період з 1863 по 1874 рр. ступінь магістра отримали 280 чол. За вісім років останньої чверті XIX ст. тільки в чотирьох університетах імперської Росії (Московському, Петербурзькому, Казанському і Київському) наукову ступінь магістра отримали 154 чол. Для порівняння вкажемо, що у цих же університетах за 16 попередніх років (з 1844 по 1860 рр.) наукову ступінь магістра отримали 184 чол. [Висшее].

Отже, результати дослідження магістерського руху в Україні та Росії в XIX столітті показали, що ступінь магістра мав достатньо високий науковий статус, а магістерські дисертації вважалися серйозними науковими працями, в яких було закладено фундаменти цілих наукових напрямів.

Після революції 1917 року Декретом Раднаркому України та РРФСР учені ступені й звання, в тому числі й ступінь магістра, система їх присвоєння, "пов'язані з наявністю академічних ступенів переваги і права" були ліквідовані. Лише в 1991 році ступінь магістра було відновлено в Україні.

Відповідно до закону "Про освіту" (1991 р.) було встановлено чотири послідовні освітньо-кваліфікаційні рівні – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр, які не мали аналогів ні в країнах Західної Європи, ні в США. Передбачалося, що після опанування освітньо-професійної програми бакалаврата (для вступу необхідно свідоцтво про загальну середню освіту або диплом молодшого спеціаліста) можливе продовження навчання на рівні спеціаліст, завершення якого дозволяє здобути рівень магістра. Було зроблено спробу зберегти лінійність системи вищої освіти подібно до систем освіти інших країн (бакалавр-магістр). Причому освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" розташувався між новими для української системи вищої освіти рівнями "бакалавр" та "магістр". Тут чітко проявилась

тенденція, яка є характерною для вищої освіти України: лінійна підпорядкованість за циклами. Слід також додати, що вказані чотири освітньо-кваліфікаційні рівні практично не вписуються в загальну систему ступеневої вищої освіти згідно Болонського процесу: бакалавр – магістр – доктор. На нашу думку, рівні "молодшого спеціаліста" та "спеціаліста" є тупиковими відгалуженнями з виходом на певний вид економічної діяльності та працевлаштування.

У новій редакції закону Україна "Про освіту" (1996 р.) освітньо-кваліфікаційні рівні "спеціаліст" та "магістр" були охарактеризовані як однакові рівні нової вищої освіти. В цьому випадку спрацювала реакція само налагодження системи в бік усунення зайвих ступенів і категорій, які не мають під собою бази у певному виді економічної діяльності. Проте на даному етапі реформування законодавчо ці два рівні залишились.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Це означає, що на заключному етапі вищої освіти існує три варіанти підготовки фахівців: найбільш простий, природній та логічний бакалавр-магістр; лінійний і найдовший бакалавр – спеціаліст – магістр; паралельний бакалавр і поряд – спеціаліст, магістр. Крім того, термін підготовки спеціаліста у переважній більшості складає 1 рік, а магістра – 1,5 року. В цьому також закладено певне протиріччя, оскільки законодавчо це однакові рівні вищої освіти.

З визначень, наведених у Законі "Про вищу освіту", випливає різниця між рівнями спеціаліста та магістра: "інноваційний характер певного рівня професійної діяльності". Вказана розпливчатість та невизначеність формулювання веде до невизначеності статусу спеціалістів та магістрів на виробництві, відносно один одного, що у свою чергу викликає ряд труднощів при складанні освітньо-професійних програм, у працевлаштуванні підготовлених фахівців та у визначенні потрібної для України кількості магістрів.

Українська держава зацікавлена в наданні системі вищої освіти злагодженості й прозорості, зрозумілості та ефективності. Схема "бакалаврат-магістратура" багато в чому відповідає цим вимогам. Її ефективність обумовлена тим, що бакалаврат надає широку й в той же час достатньо фундаментальну підготовку, щоб випускник міг і розпочати трудову діяльність, маючи попит на ринку праці, і продовжити освіту в магістратурі. Перехід до двоступеневої системи дозволяє зі змістовної точки зору використовувати її плюси, а з формальної – наближати вітчизняну систему вищої освіти до європейських.

Необхідно до кінця визначитись з місцем бакалавра на виробництві та в системі підготовки фахівців з вищою освітою. Вкрай важливо зазначити, що дотепер статус ступеня бакалавра громадською думкою, в тому числі роботодавцями, сприймається як такий, що не відповідає закінченій вищий освіті. Потрібно сформувати думку в суспільстві та у відповідних кадрових органах про достатній рівень компетентності бакалавра, який може повноцінно виконувати свої функціональні обов'язки як у виробничій сфері діяльності, так і в соціальній сфері та послуг Нині в кращому разі випускників з дипломом бакалавра приймають на роботу з обов'язковою вимогою продовжити навчання з метою отримати диплом про більш високий рівень освіти. Хоча, за українським законодавством, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра прирівнюється до базової вищої освіти. Можна звернутися й до зарубіжного досвіду оптимізації взаємовідносин сфери вищої освіти та ринку праці. В європейських країнах поширена практика, коли, отримавши диплом бакалавра, випускник певний час працює і лише після цього продовжує навчання за магістерською програмою, причому не обов'язково з того ж напряму або спеціальності, за якими навчався в бакалавраті.

При здобутті окремих спеціальностей (медицина, ветеринарія, мистецькі спеціальності тощо) передбачається підготовка фахівців тільки за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр". На нашу думку, освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр" не може бути прийнятним також і для підготовки співробітників правоохоронних органів. Це пов'язано зі специфікою роботи та вимогами, які висуваються до співробітників, оскільки вони мають володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, достатніми для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру.

Для системи вищої освіти України характерним є лінійна підпорядкованість за циклами. Це означає, що студент, який вступив на освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, до формального завершення навчання і одержання відповідного диплому, почати навчання на рівні магістра не може, навіть якщо він проявив відповідні здібності до більш швидкого засвоєння освітньо-професійної програми або навіть за один і той же термін має бажання і змогу засвоїти освітньо-професійні програми і бакалавра, і магістра. Цим законодавчо попирається декларована у прийнятих державних документах особистісно-орієнтована система навчання майбутніх фахівців з вищою освітою.

Відсутня науково обґрунтована на державному рівні концепція підготовки магістрів. Кожен ВНЗ готує магістрів за власною концепцією. Звідси перекоси стосовно підготовки кількості магістрів у кожному ВНЗ (від 3-5 чол. до 600 і більше) та відповідного їх спрямування (наукове, педагогічне, професійне).

Відбуваються перекоси стосовно кількості підготовки магістрів. У США тільки 10 % з підготовлених бакалаврів продовжують навчання на рівні магістра. В Україні в окремих ВНЗ є випадки стопроцентного зарахування бакалаврів на освітньо-професійну програму підготовки магістрів, що знову ж таки дискредитує закладену ідею відбору на подальше навчання кращих бакалаврів.

Розроблені державні стандарти вищої освіти, зокрема їх галузеві компоненти на рівні ОКХ і ОПП, практично не доходять до їх використання на рівні кафедр та навчальних програм окремих дисциплін. У програмі навчальної дисципліни відсутній перелік компетенцій, які має формувати кожна з дисциплін. Ще гірше становище стосовно контролю навчальних досягнень студентів. Із введенням ESTS із журналів зникли оцінки за роботу кожного студента. Оцінка не виконує свою стимулюючу функцію.

Крім того, у процесі рекомендацій МОН України втратилась суттєва стимулююча роль системи ESTS. Наприклад, за ідеєю тільки 10 % студентів групи можуть отримати найвищі оцінки. В реальній практиці рекомендацій всі студенти, які набрали понад 90 балів за 100 бальною шкалою одержують найвищі оцінки Тому втрачається стимул для подальшої роботи студента із вивчення навчального матеріалу дисципліни.

Для контролю навчальних досягнень рекомендуються в масовому порядку використовувати тестові методики. Це призводить до їх певної дискредитації. Для незначної кількості напрямів та спеціальностей розроблена третя складова галузевих стандартів – засоби діагностики. Це пов'язано, на нашу думку, в першу чергу із відсутністю обґрунтованих психологіч-

них основ складання та використання тестових завдань. Викладачі їх розробляють на інтуїтивному рівні, а це знову ж таки часто-густо дає негативний результат на рівні викладач-студент.

Слід відзначити, що серед всіх нововведень Болонського процесу, найбільш критикують кредитно-модульну систему. Сутність її в тому, щоб створити єдиний критерій обліку роботи студента в будь-якій країні, так званий заліковий кредит Європейської кредитної трансфертної системи (ECTS).

З цією системою пов'язують можливість для українських студентів вільно продовжити своє навчання за кордоном, з урахуванням суми вже придбаних кредитів. За планом Болонської угоди з 2010 року відомості про отримані кредити повинні будуть відображатися у Додатку до диплома. Такий вид диплома повинен стати зрозумілим для інших країн-учасниць Болонського процесу.

Але, на жаль, кредитно-модульна система в Україні перетворилась на симбіоз старої та нової (європейської) системи оцінки знань студентів. Здебільшого викладачі зараз оцінюють знання, які студенти отримують на лекціях. А кількість практичних занять скоротили для того, щоб звільнити час для так званої позааудиторної роботи. Бо цей новий вид навчання (позааудиторна робота) є невід'ємною частиною нової системи освіти. Та така робота студентами здебільшого не проводиться. Не стимулює її проведення також відсутність належної та відповідної системи перевірки (контролю) та оцінювання цієї самостійної (позааудиторної роботи). Слід відмітити, що у роботі деяких викладачів можна побачити не бажання змінювати вже "так добре напрацьовану та звичну систему". Проте, не дивлячись на незадоволення кредитно-модульною системою з боку студентів, у майбутньому вона повинна дозволити їм вільно навчатися в різних Європейських країнах, при цьому вони не будуть втрачати часу, яке вже було затрачене на навчання.

Ми вважаємо, що кредитно-модульна система при широкому її використанні може перетворитися і в негативне явище. Наприклад, студент вивчає право півроку в Парижському університеті і набирає певну кількість балів (кредитів), після цього він у Відні вивчає економіку, і звершує навчання в Лондоні, набравши при цьому необхідну кількість кредитів. В підсумку він одержує невідомо який диплом. В даному випадку, на нашу думку, потрібно вести мову про обов'язковість розробки спільних для всієї Європи навчальних планів і повної уніфікації навчальних програм підготовки фахівців однакового профілю. Але Болонські документи цих питань взагалі не піднімають.

Нині існують великі труднощі при переході студента з одного вищого навчального закладу в іншій на одну і ту ж саму спеціальність в межах України, не кажучи вже про інші країни. Студент в цьому випадку вимушений здавати академрізницю в дисциплінах і вона може бути досить значною, зважаючи на автономність вищих навчальних закладів.

Вказане вище підтверджує, що з принципу "мобільність викладацького складу, студентів та випускників", котрий є одним із основних положень Болонського процесу, ще залишається чимало проблем. Серед найбільших перешкод на шляху до забезпечення мобільності, крім названих вище, залишаються питання імміграції, визнання, недостатнього фінансового заохочення і негнучкого механізму виплат допомоги.

Таким чином, розглянуті проблеми підготовки показують, що головним завданням на сучасному етапі є створення науково-обгрунтованої концепції підготовки магістрів на державному рівні, умов для розвитку особистості і творчої самореалізації майбутніх фахівців, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

1. *Верже Ж.* Средневековый университет: учителя / Ж.Верже // Alma mater. – 1997. – № 2. – С.43-47. 2. Там само. – С.43-47. 3. *Верже Ж.* Средневековый университет: учителя / Ж.Верже // Alma mater. – 1997. – № 5. – С.36-40. 4. *Карлов Н.* Еще раз об ученых степенях и аттестации научных и научно-педагогических кадров / Н.Карлов // Высшее образование в России. – 1996. – №2. – С.3-15. 5. *Поляков М.В.* Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В.Поляков. – К.: Генеза, 2004. – 416 с. 6. Там само. – С.269. 7. *Верже Ж.* Средневековый университет: учителя / Ж.Верже // Alma mater. – 1997. – № 2. – С.43-47. 8. Там само. – С.129. 9. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г.Кинелева. – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.

Надійшла до редколегії 24.09.2009

С.В. Мельник, канд. екон. наук

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ РЕСТРУКТУРИЗАЦІЮ ТА РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

У статті запропоновано 4 авторські підходи щодо комплексного реформування економіки України через призму створення нової інноваційної системи підготовки кадрів.

Ключові слова: збалансованість ринку освітніх послуг та ринку праці, корпоративний університет, національна рамка кваліфікацій, оцінювання якості освіти, суспільне визнання професійної компетенції випускника, фінансово-економічне стимулювання ВНЗів та роботодавців, формування та виконання державного замовлення.

В статье предложены 4 авторских подхода относительно комплексного реформирования экономики Украины сквозь призму создания новой инновационной системы подготовки кадров.

Ключевые слова: сбалансированность рынка образовательных услуг и рынка работы, корпоративный университет, национальная рамка квалификаций, оценивание качества образования, общественное признание профессиональной компетенции выпускника, финансово-экономическое стимулирование ВУЗов и работодателей, формирование и выполнение государственного заказа.

In this article are suggested four author's approaches to the complex reforming Ukrainian economy in the light of the creation a new innovatory system for personnel training.

Key words: balance of the educational services' market and a labour market, corporate university, national qualification frame, education quality estimation, social recognition professional competence of the graduate, financial-economic stimulation of high schools and employers, formation and performance of state order.

Беззаперечним є той факт, що виробничі відносини, продуктивні сили та економіка України в цілому розвиваються весь період її існування хаотично, під дією суб'єктивних чинників, безсистемно та безперспективно. Як результат – на сьогодні Україна за ключовими показниками (у т.ч. темпами) соціально-економічного, демографічного, інтелектуального, інноваційного розвитку "скотилася на узбіччя" світового прогресивного процесу руху до благоденства. Це й не дивно, так як вітчизняна економіка у більшості своїй: зорієнтована на видобуток

© С.В. Мельник, 2010

та первинну (як правило, шкідливу для людей та оточення) переробку сировини (видобувна промисловість, металургія, теплоенергетика, хімічна промисловість тощо); надвисоку енергоємність та енерговитратність виробництва продукції; являє собою олігархічне "захоплення" найбільш прибуткових, експортоорієнтованих галузей та видів економічної діяльності (металургія, електроенергетика, збут сільськогосподарської сировинної продукції (зерно пшениці, соняха, ріпака і т.ін.), рекреаційна сфера, виробництво горілчаних напоїв та тютюнової продукції тощо); зважає на зношеність (більш як на 60,0 %) основних виробничих фондів та обладнання; потерпає від постаріння кадрів, їх деквалiфікації через низький рівень забезпечення техніко-технологічними інноваціями (не вище 5,0 %); відчуває падіння мотивації у молоді до праці за робітничими професіями (за результатами наших соціологічних опитувань 2005-2008 рр. серед випускників шкіл він не перевищує 5,0 % від загалу); характеризується вкрай низькою продуктивністю виробництва та праці (на рівні 8,0-12,0 % від американського аналогу), вкрай громіздким виробництвом і згорнутістю малого бізнесу у виробничій сфері; опирається у багатьох галузях на вкрай високий рівень експлуатації праці (за нашими оцінками, приватні роботодавці не "доплачують" найманим працівникам у середньому ще 2-х середньомісячних зарплат). Таким чином, девальвована структура економіки та зайнятості населення, низький рівень професійної компетентності працюючих, відсутність пріоритетів соціально-економічного розвитку тощо ставлять на перше місце у реформуванні економіки питання щодо її глибокої системної модернізації.

"Не відставала" останні 18 років від вітчизняної економіки і система підготовки кадрів.

Плюндрація якісних освітніх параметрів, відрив, перш за все, вищих навчальних закладів, від потреб економіки, окрім іншого, пояснюються такими чинниками:

✓ намагання більшістю навчальних закладів будь-якою ціною вижити в умовах "неспокійних" 90-х років минулого сторіччя шляхом їх комерціалізації, розширення охоплення користувачів освітніх послуг через падіння якості останніх. Саме на цей період (1994-1999 рр.) припадало найбільше зростання ВНЗів за їх кількістю та темпами росту чисельності студентів;

✓ безконтрольне запровадження нових спеціальностей (напрямів підготовки), введення 4 освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра), що стало прецедентом по відношенню до більшості освітніх систем світу. Так, наприклад, на сьогоднішній день у сфері вищої освіти України наявні: 291 спеціальність для молодших спеціалістів, 142 напрями підготовки бакалаврів, 337 спеціальностей для спеціалістів та 512 спеціальностей (проект Переліку) для магістрів (разом – 1282 позиції), тоді як у більшості країн ЄС, США та Канаді рахунок професійних (академічних) програм підготовки йде лише на десятки одиниць, а все інше перенесено до їх спеціалізацій [1];

✓ відірваність обсягів та якості підготовки фахівців від потреб економіки та ринку праці; майже повна відсутність взаємодії навчальних закладів із роботодавцями; відсутність механізму формування, виконання та розміщення державного замовлення, методик та підходів щодо визначення напрямів та обсягів підготовки кадрів у професійно-галузевому розрізі на близьку та середню перспективи. Як приклад можна привести держзамовлення 2007 року на підготовку бакалаврів за напрямом "Право". Воно складало по Україні 11335 одиниць (збільшилося до попереднього року на 2,0 %), тоді як потреба у цих фахівцях на вітчизняному ринку праці складала 22 вакансій, на які вже претендувало 217 безробітних "юристів"-бакалаврів [2]. Подібна ситуація сьогодні спостерігається за більш як 85,0 % напрямами підготовки бакалаврів, 55,0 % спеціальностями магістрів, 60,0 % – спеціалістів і близько 75,0 % – молодших спеціалістів [3];

✓ орієнтація молодих людей та їх батьків на отримання саме вищої освіти та, як правило, за милозвучними, іміджевими фахами (туризм, "іміджмейкерство", "паблік рілейшенз", "шоу-бізнес", різноманітний менеджмент, банківська справа, фінанси, дизайн тощо), на які часто-густо попит на регіональних ринках праці або низький, або зовсім відсутній.

Таким чином, як економіка країни, так і її сегмент із підготовки кадрів знаходяться на стадії майже повного розбалансування та безперспективного розвитку.

Виходом із такого стану, на наше глибоке переконання, може стати модернізація економіки країни через призму інституціонально-організаційних змін у системі підготовки кадрів, а саме:

✓ формування в країні у регіонально-галузевому розрізі мережі корпоративних університетів;

✓ кардинальна зміна механізму держзамовлення на підготовку кадрів навчальними закладами. Необхідно, починаючи із 2010-2011 навчального року, законодавчо закріпити та реалізувати на практиці таку норму: 50,0 % держзамовлення спрямовується на "утримання" навчальних закладів та реалізацію так званого соціального характеру підготовки кадрів (коли підготовка здійснюється заради підготовки, тобто у повному (частковому) відриві від потреб економіки), а решта – формується через погодження із системою Державної служби зайнятості, тобто квотується відповідно до середньої потреби на професію (фах) за останні 5 років (на національному чи регіональних ринках праці). Слід також передбачити, що державне замовлення за своїми складовими має формуватися, наприклад, у таких пропорціях: 30,0 % – національний сегмент (відповідальні за формування, розміщення та виконання – Мінекономіки, Мінпраці, Мінфін та МОН України), 10,0 % – відомчий сегмент (відповідальні – профільні міністерства, комітети та інші центральні органи виконавчої влади), 20,0 % – галузевий сегмент (відповідальні – Національна тристороння соціально-економічна рада, об'єднання роботодавців та профспілок національного та галузевого рівнів), 40,0 % – регіональний сегмент (відповідальні – регіональні та місцеві органи виконавчої влади, центри зайнятості, роботодавці, громадські організації). Такий підхід стане початком реформування національної системи підготовки кадрів, оптимізації мережі навчальних закладів країни, поступового досягнення кількісно-якісного збалансування попиту та пропозиції на кваліфіковану робочу силу. Безумовно, що основний масив реформаторських дій відповідного спрямування слід здійснювати у післякризовий, стабільний період;

✓ запровадження механізму залучення тимчасово незайнятих керівників, фахівців та робітників підприємств, організацій та установ країни до їх підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації на базі окремих навчальних закладів за рахунок змішаного (із держбюджетним) фінансування. Для цього нагальними питаннями, які потребують термінового вирішення, є:

✓ незалежна експертиза (соціальний аудит та сертифікаційні процедури) навчальних закладів, які отримуватимуть преференції держави на відповідну форму навчання. Базовою експертною структурою може виступити знову ж таки Державна служба за-

йнятості, яка здатна у стислі терміни "відсіяти" ВНЗи, коледжі (технікуми) та ПТУ (ВПУ), що за останні 5 років були найбільш активними (у професійно-галузевому та регіональному розрізах) "постачальниками" молодих безробітних;

✓ визначення, прийняття та включення до бюджетних видатків витрат на матеріальне та пільгове стимулювання роботодавців щодо направлення на навчання з відривом від виробництва тимчасово незайнятих (надлишкових) працівників. Це можуть бути і відстрочки з податкових виплат, і "відсунені" кредити, і часткова проплата освітніх послуг, і безвідсоткові позички тощо. У будь-якому випадку роботодавець повинен взяти на себе зобов'язання щодо збереження робочого місця (посади) "дорослим студентам" та їх подальшої зайнятості протягом наступних 3 років;

✓ оптимізація видатків на утримання державних навчальних закладів. На наш погляд, порушені у суспільстві питання щодо укрупнення, ліквідації, децентралізації управління (наприклад, тимчасове виконання регіональними органами влади функцій управління державними професійно-технічними навчальними закладами, починаючи з 01.01.2010 р. (постанова КМУ від 21 січня 2009 р. № 42-р), та реструктуризації навчальних закладів шляхом "пресування" їх приватного сегмента тощо, у кризових та післякризових умовах передчасні, помилкові, соціально вразливі та потребують прийняття мораторію на визначений термін. Мова повинна йти про підготовчий (2-3 річний) упереджувальний період, за якого контролюючим та профільним науковим установам, органам управління, соціальним партнерам, громадським організаціям, системі центрів зайнятості, необхідно буде провести прозорий глибокий моніторинг результатів та якості діяльності вітчизняної сфери підготовки кадрів. А вже потім, у контексті заходів системної реформи сфери освіти можна було б вносити пропозиції, оптимізовані зацікавленим загалом;

✓ формування окремого державного фонду на фінансування підготовки кадрів шляхом перерозподілу до нього частки відрахувань на загальнодержавне соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань. Такий підхід є абсолютно правомірним, тому що підвищення професійної, освітньої, соціальної та ін. компетентності працівників прямо пов'язане із скороченням виробничого травматизму, тобто є упереджувально-профілактичним заходом. Прикладом ефективного функціонування такого фонду, в т.ч. у кризових умовах 80-х років минулого сторіччя, може виступати Франція;

✓ реформа загальноосвітніх навчальних закладів, спрямована на персоніфікацію та професіоналізацію підготовки учнів. Потребує запровадження рання, починаючи із 4-5 класів, профорієнтаційна робота із дітьми, більш повне ознайомлення школярів з екологічними, валеологічними, правовими, соціальними, етнодемографічними, національно-патріотичними, культурними предметами. Нагальним для загальноосвітніх навчальних закладів регіонів є створення для учнів 9-11 (12) класів регіональних центрів із професійно-технічної підготовки старшокласників, міжВНЗівських регіональних центрів із підготовки випускників шкіл до вступу до університетів (за інтегрованими галузями знань), міжшкільних профорієнтаційних центрів, зорієнтованих, перш за все, на підвищення престижності робітничих професій та продуктивної праці. Запровадження цього підходу дозволить, окрім іншого, наприклад, вітчизняним університетам реально, а не на папері, виконувати рекомендації Болонського процесу та ефективно використовувати державні кошти – готувати бакалаврів протягом 3-3,5 років, та так готувати, щоб не менш як 70,0-80,0 % з них були випитаними на вітчизняному та міжнародному ринках праці;

✓ поступовий перехід до змішаного фінансування навчальних закладів, їх переформатування: за формою власності – на державні, відомчі, муніципальні, приватні, корпоративні, системи центрів зайнятості; за функціональними завданнями та повноваженнями – всеукраїнські, національні, регіональні, міждержавні, університети для осіб третього віку (навчання осіб віком старше 50 років); за змістом навчання – класичні, технологічні, спеціалізовані, соціальні тощо;

✓ підготовка та запровадження змішаної форми оплати за навчання, за якої усі без винятку студенти платитимуть, наприклад, 20,0 % від загалу, а решту покриватиме змішане (держава, регіон, роботодавець) фінансування. На соціально вразливі категорії населення (інваліди, бідні, батьки із малими дітьми та ін.) влада має поширювати пакет патерналістських заходів (повне/часткове покриття навчання, безвідсоткове кредитування, пільги, відстрочки тощо). На цьому фоні на порядок має зрости відповідальність навчального закладу за якісні характеристики випускника та його успішне працевлаштування;

✓ передавання за всіма видами економічної діяльності до корпоративних університетів виробничих площ збанкрутілих чи неперспективних підприємств, наукових установ та лабораторій; безвідсоткове їх кредитування та пільгове оподаткування (повне звільнення від сплати податків) коштів, які направляються (отримуються) на виробничо-інноваційну та наукову діяльність; визнання змішаного статусу для працівників корпоративних університетів як освітньо-науково-виробничого персоналу тощо.

Безумовно, що для модернізації економіки через відновлення вітчизняної системи підготовки кадрів знадобляться величезні фінансові, інституціональні, кадрові тощо ресурси, тривалий період часу, політична воля і взаємодія усіх прошарків населення та соціальних партнерів. Але всі ці зусилля того варті.

Для відбору пріоритетних навчальних закладів та підтримки державою корпоративних університетів слід застосовувати їх зовнішньо-внутрішнє оцінювання за такими 10 основними показниками:

✓ рівень закріплення випускників на робочих місцях (посадах), які за своїми професійними стандартами відповідають отриманому фаху (спеціалізації). Провідні університети світу (перш за все, США) досягають майже 100,0 % позначки (через 3 роки після закінчення працівником навчального закладу) цього показника;

✓ фактичний рівень працевлаштування випускників за отриманим фахом. У більшості європейських університетів цей показник також наближається до 100,0 %, так як від нього напряму залежать обсяги замовлень на підготовку кадрів (з боку держави, регіону, роботодавців);

✓ співвідношення середньомісячної зарплати випускників (на протязі першого року роботи за фахом) до відповідного показника за професією, галуззю, регіоном та в цілому по країні;

✓ середньовиважений термін окупності витрат на навчання (як за кошти Держбюджету, так і на комерційних засадах) теперішнього молодого спеціаліста. Іншими словами, мова йде про період отримання випускником заробітної плати (сукупного доходу) рівного за розміром обсягові витрат коштів на навчання;

✓ питома вага відрахованих студентів за низьку успішність на протязі всього періоду підготовки. У деяких університетах Європи, перш за все, технологічних, цей

показник сягає 50,0 %, що дозволяє на "виході" досягти 100,0 % рівня фактичного працевлаштування;

✓ показники професійної мобільності (диверсифікації) випускника. Мова йде про середню кількість спеціалізацій, професій, професійних назв робіт, за якими може працювати випускник з тим чи іншим фахом;

✓ коефіцієнт проблемності – питома вага (індекс) випускників навчального закладу відповідного навчального року за фахом, яких поставлено на облік до Державної служби зайнятості як пошукачів підходящої роботи (безробітних);

✓ показник професійної успішності випускника – середній період, через який молодший спеціаліст отримує підвищення по роботі (більш висока посада, нові кращі умови зайнятості, вищий розряд (клас, категорія, ранг тощо);

✓ показник успішності прогнозування – співвідношення чисельності випускників за фахом (професією) до чисельності безробітних відповідного фаху (професії), які стоять на обліку регіонального центру зайнятості;

✓ рівень регіональної мобільності випускників – питома вага молодих спеціалістів, які працюють за фахом за межами населеного пункту, де розташовано навчальний заклад.

Одним із перспективних напрямків освітньої реформи виступає також формування сферою праці мережі інституцій із визнання (визначення, сертифікації) професійної компетентності випускників навчальних закладів.

Метою формування цієї системи є:

✓ забезпечення прийнятного (>80,0 %) рівня працевлаштування випускників навчальних закладів;

✓ заощадження бюджетних коштів за рахунок оптимізації бюджетного (відомчого, регіонального) замовлення;

✓ забезпечення об'єктивності та прозорості визначення знань, компетенції та навичок у відповідності до сучасних вимог суспільства, ринку праці та роботодавців;

✓ наближення вітчизняної системи оцінки якості компетенції випускників до міжнародних стандартів якості.

Система визнання (визначення, сертифікації) професійної компетентності випускників формується за такими принципами:

✓ законності. Оцінювання має бути колективним, підставою для: видавання (або невидавання) сертифіката із присвоєння (визнання, визначення) професійної кваліфікації, застосування компенсаційних санкцій щодо повернення витрат коштів Держбюджету у відповідності до чинного законодавства;

✓ добровільності. Як оцінювачі, так і оцінювані добровільно приймають рішення щодо оцінювання. Випускник, який навчається не за держзамовленням та відмовляється від цієї процедури, не може отримати сертифікат про присвоєння (визнання, визначення) професійної кваліфікації. Він буде використовувати (у разі успішного складання іспитів у навчальному закладі) диплом із присвоєння йому академічної кваліфікації. Випускник, який навчається за держзамовленням, в обов'язковому порядку зобов'язаний пройти оцінювання на відповідність його професійної компетентності регульованій професії, за якою він навчався [Ця норма має вводитися поступово, протягом 3-7 років, та послідовно для видів економічної діяльності за ступенем їх значущості для суспільства (охорона здоров'я, освіта, соціальний захист, правоохоронна діяльність тощо)];

✓ рівноправності оцінювачів. Національний центр з визнання (визначення, сертифікації) професійної компетентності випускників та мережа його регіональних відділень складається із оцінювачів (включених до Державного реєстру оцінювачів), які пропорційно представляють суб'єктів ринку освітніх послуг та ринку праці (навчальні заклади, роботодавці чи їх об'єднання, центри зайнятості, структурні підрозділи центральних та регіональних органів управління тощо). Права, обов'язки та повноваження цих учасників процесу є рівнозначними;

✓ пріоритетності. Комплектація Національного центру та його мережі здійснюється з урахуванням рівня оцінювання (національний, відомчий, регіональний), галузевої та професійної спеціалізації як випускників, так і оцінювачів;

✓ взаємопоінформованості. Інструментарій оцінювання (типовий порядок, умови, критерії та принципи оцінювання, тести, питання тощо) заздалегідь доводяться до випускника, а професійно-освітні стандарти, кваліфікаційні вимоги – до оцінювача. Їх доступність, окрім іншого, має забезпечуватися через мережу Internet.

Для визнання (визначення, сертифікації) професійної компетентності випускників застосовуються такі критерії:

1) повного охоплення. Визначається, в якій мірі оцінюваний володіє:

✓ навичками та знаннями за конкретною професією;

✓ умінням застосовувати нові підходи у різних (конкретній) сферах діяльності;

✓ знаннями та персональними (особистісними) навичками, зорієнтованими на лідерство, кар'єрне зростання, комунікабельність, досягнення особистої та колективної мети;

✓ спроможністю використовувати та застосовувати особистісні якості та переваги у трудовому процесі тощо;

2) відповідності. Інструменти оцінювання (тести, опитувальники тощо) мають відповідати нормам Національної рамки кваліфікацій та дескрипторів до них;

3) однотипності. Інструменти оцінювання мають дозволяти оцінювати усіх випускників навчальних закладів країни за професійною та галузевою ознаками;

4) комбінованості. Інструменти оцінювання мають дозволяти оцінювачам визначати відповідність здобутих знань і навичок тій чи іншій професії (групі професій), виходячи з комбінацій навчальних модулів і програм;

5) зіставлюваності. Результати оцінювання повинні (за винятком професій, їх груп та видів робіт, що застосовуються лише в Україні) мати вигляд, зіставлюваний із міжнародними стандартами (Міжнародна стандартна класифікація занять, Міжнародна стандартна класифікація занять країн-членів ЄС, Європейська система кваліфікацій, Європейська рамка кваліфікацій, EUROPASS тощо) [4].

Таким чином, тільки через самостійну, а не запозичену, реформу освіти, пов'язану із модернізацією економіки країни, можна досягти поставленої цілі – розбудови власної, інтегрованої до світового, у т.ч. європейського, освітнього простору системи підготовки кадрів.

1. *Мельник С.В.* Кадрове забезпечення України у контексті національних системи і рамки кваліфікацій та співпраці вишів із соціальними партнерами // Збірник доповідей Всеукраїнського науково-практичного семінару ["Удосконалення нового покоління стандартів вищої освіти на основі європейської і національної рамок кваліфікації"]. Миколаїв: КП "Миколаївська обласна друкарня", 2009. – С.10. 2. *Мельник С.В.* Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування системи підготовки кадрів. – Луганськ.: Віртуальна реальність, 2008. – С.121. 3. *Мельник С.В.* Кадрове забезпечення України у контексті національних системи і рамки кваліфікацій та співпраці вишів із соціальними партнерами // Збірник доповідей Всеукраїнського науково-практичного семінару ["Удосконалення нового покоління стандартів вищої освіти на основі європейської і національної рамок кваліфікації"]. Миколаїв.: КП "Миколаївська обласна друкарня", 2009. – С.9. 4. *Вільський Г.Б., Левківський К.М., Мельник С.В., Сухарніков Ю.В.* Суспільство і трансформація вищої освіти в Україні: Навчальний посібник. – Миколаїв: КП "Миколаївська обласна друкарня", 2008. – С.71.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

П.В. Нестеренко, канд. юрид. наук, ст. викл.

ПЕРСПЕКТИВНІ ЗМІНИ У ПРАВОВОМУ РЕГУЛЮВАННІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ПРИЄДНАННЯМ УКРАЇНИ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена правовим засадам побудови єдиного освітнього простору в рамках Болонського процесу і історії європейської інтеграції в сфері освіти. Також у статті досліджені положення нового проету закону України "Про вищу освіту", який було підготовлено МОН України. У статті аналізуються ті, проблеми, які існують у правовому регулюванні організаційно-правової форми вищих навчальних закладів та їх майнової бази.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, Європейський Союз, уніфікація норм права, Болонська декларація, Болонський процес, організаційно-правова форма, речові права.

Статья посвящена правовым основам построения единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и истории европейской интеграции в сфере образования. Также в статье исследованы положения нового проекта закона Украины "О высшем образовании", который был подготовлен МОН Украины. В статье анализируются те проблемы, которые существуют в правовом регулировании организационно-правовой формы высших учебных заведений и их имущественной базы.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, Европейский Союз, унификация норм права, Болонская декларация, Болонский процесс, организационно-правовая форма, вещественные права.

In the article the science foundations of building of common educational zone according to Bologna declaration and history of European fusion in education are considered. Also the forms of the statute of new draft legislation about higher educational institutions are examined. The problems of forms of organization of institutions of higher education and their proprietary interests are analysed.

Key words: a higher educational institution, European Union, unification of rules of law, Bologna declaration, Bologna process, form of organization, proprietary interests.

Процеси глобалізації, які сьогодні розвиваються у масштабах цілого світу, виражаються в зростаючому взаємозв'язку та взаємозалежності населення всього світу в різних сферах діяльності, зокрема економіці, політиці, культурі, інформаційній сфері, сфері освіти та ін. Таке зближення стало можливим завдяки нагромадженню людством величезних матеріальних і духовних цінностей, які створюють об'єктивну основу розвитку сучасного цивілізаційного процесу незалежно від того, яку суспільно-державну форму він здобуває. При цьому нагромадження загальнолюдських цінностей в економіці, політиці, науці, культурі, моралі з часом стає важливішим, ніж досягнення в цих сферах окремих державно-національних утворень [1]. Універсалізація в сфері права й держави – один з важливих аспектів загальної глобалізації в сучасному світі. Глобалізація впливає на трансформацію, зміни й модернізацію державно-правових інститутів, норм і відносин на всесвітньому, макрорегіональному і внутрішньонаціональному рівнях, стимулює, прискорює та оновляє процеси універсалізації в області права. Але необхідність реформи міжнародного права з урахуванням нових світових реалій, проблем і викликів вимагає величезних зусиль з узгодження і досягнення балансу інтересів всіх суб'єктів світового співтовариства й відповідної модернізації систем права окремих країн.

У руслі дії загальних тенденцій глобалізації істотний вплив на поглиблення й розвиток державно-правової універсалізації на національному і міжнародному рівнях роблять процеси сучасної регіональної інтеграції держав у різних частинах світу. Показові в цьому плані підсумки, тенденції та перспективи європейської інтеграції, зокрема в освітній сфері. Помітним проявом цього став початок так званого Болонського процесу із створення країнами Європи єдиного освітнього простору. Україна, як і інші країни Європи не залишається осторонь інтеграційних процесів у цій сфері. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Метою цієї статті є аналіз регулювання правового положення вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) на національному рівні в Україні, виходячи з досвіду роботи освітніх установ Європи та дослідження їх діяльності, враховуючи процес створення єдиного європейського освітнього простору, а також полягає в тім, щоб простежити тенденції й обґрунтувати заходи щодо вдосконалення законодавства, структури та системи вищої освіти в Україні.

Оцінка сучасних освітніх установ та правових норм, що регулюють їх діяльність, в умовах Болонського процесу неможлива без історичного екскурсу до підвалин євроінтеграції з освітніх питань та аналізу їх становлення.

Початок інтеграційних процесів у межах Європи було покладено значно раніше за підписання Болонської декларації ще у 1953 році, коли було підписано Європейську конвенцію про еквівалентність дипломів. З метою забезпечення доступу до університетської освіти усі країни-учасниці Європейської співдружності визнавали еквівалентність дипломів, отриманих на території інших країн, у яких було підтверджено відповідну кваліфікацію. Із самого початку регіональної інтеграції в межах Європи, країни-учасниці приділяли велику увагу досягненню єдиного знаменника у виробленні загальної ефективної політики у галузі освіти. І не дивлячись на те, що у процесі розвитку ЄС пріоритети співробітництва у цій сфері змінювались, принципи закладені в основоположних документах залишаються підґрунтям успіху інтеграції і сьогодні [2]. Дещо пізніше в рамках ЄС були підписані Європейська культурна конвенція про мобільність та обмін (грудень 1954 р.), Європейська конвенція про еквівалентність періодів навчання в університетах (15 грудня 1956 р.) та "Загальні принципи реалізації загальної політики в сфері професійної освіти" (2 квітня 1963 р.). Протягом 70-х років було створено Комітет з освіти та Європейський центр з розвитку професійної підготовки та була підписана "Програма дій у сфері освіти" (1976 р.), що була спрямована на обмін інформацією та досвідом з організації навчання, реалізацію пілотних проектів в сфері освіти, співробітництво у сфері підготовки викладачів та ін.

На початку 90-х років інтеграційні процеси у сфері освіти активізувалися із створенням у 1993 році Європейського Союзу. У 1998 році були прийняті рекомендації "Про європейське співробітництво по забезпеченню якості у сфері вищої освіти", а вже у червні

© П.В. Нестеренко, 2010

1999 року у Болоньї міністрами освіти 29 країн було підписано "Декларацію про європейський простір для вищої освіти", метою якої є створення загальноєвропейського простору вищої освіти задля збільшення мобільності громадян на ринку праці та посилення конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Метою підписання Лісабонської декларації, що передувала підписанню Болонської, "Про визнання кваліфікацій, які стосуються вищої освіти у Європейському регіоні" (1997 р.) є перетворення економіки ЄС на найбільш конкурентоспроможну, динамічну та засновану на знаннях економіку світу, яка буде здатна забезпечити стійкий економічний зріст, робочі місця найкращої якості та соціальну згуртованість суспільства. Тобто для ЄС розвиток кооперації у сфері освіти став можливим засобом для забезпечення підвищення конкурентоспроможності ЄС в цілому. Скептики євроінтеграції при цьому зазначають, що зони высокої економічно-освітньої активності керівництва ЄС концентруються не на Болонському процесі, а лише на розвитку природничих та інженерних наук та високих технологій, враховуючи необхідність підвищення конкурентоспроможності країн Європі у змаганні з США та Японією в сфере створення та використання зверхвисоких технологій. З цим не можна погодитись беззаперечно, оскільки більшість документів Болонського процесу спрямовані саме на підвищення якості освіти та мобільності студентів та викладачів.

У 2003 році у Берліні відбулася конференція міністрів освіти, за результати якої було прийнято комюніке "Формування загальноєвропейського простору вищої освіти". Одним з висновків зроблених на конференції було зазначення необхідності чіткого визначення відповідальності організацій та інститутів, які приймають участь у освітньому процесі, та системи акредитації, сертифікації та інших процедур. Ці питання нерозривно повязані із правовим положенням ВНЗ. Не зважаючи на те, що в межах ЄС відбувається процес інтеграції та поглиблюється кооперація в освітній сфері, слід зазначити, що освітня політика у Євросоюзі належить до компетенції держав-членів, а міждержавне співробітництво у цій сфері реалізується виходячи з принципу субсидіарності, який дозволяє досягати інтеграційних цілей без прийняття рішень на наддержавному рівні.

Як зазначалося вище, Україна приєдналася до Болонського процесу у 2005 році і відповідно почала робити кроки по реалізації його завдань, зокрема у правотвочій сфері. У квітні 2009 року було завершено роботу над проектом Закону України "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" в контексті положень Болонського процесу, який пройшов широке громадське обговорення і погоджений більшістю заінтересованих центральних органів виконавчої влади [3]. 23 вересня 2009 року Кабінет Міністрів України підтримав пропозицію міністра освіти і науки Вакарчука І. щодо прийняття закону. На думку міністра, "прийняття нового закону "Про вищу освіту" забезпечить міцний ґрунт для всіх новацій та реального входження вітчизняної вищої школи до світового та європейського освітньо-наукового простору". У новому проекті закону внесені суттєві зміни в структуру вищої освіти; вилучено освітні рівні вищої освіти (неповна вища освіта; базова вища освіта; повна вища освіта). Включено освітньо-науковий рівень доктори філософії, вилучено освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста. У новій редакції викладено статтю 26 "Національний вищий навчальний застава", де для національних вищих навчальних закладів суттєво розширено автономію та академічні свободи. З метою подальшого розвитку автономії та громадського самоврядування вищих навчальних закладів до управлінських структур ВНЗ різних рівнів включено представників від органів студентського самоврядування (не менше десяти відсотків). До статті 44 включено норму щодо обов'язковості проходження зовнішнього незалежного оцінювання знань осіб, які бажають здобувати вищу освіту на базі повної загальної середньої освіти. Встановлено ряд нових норм щодо фінансової діяльності вищих навчальних закладів: надано право відкривати рахунки, у тому числі депозитні, користуватися банківськими кредитами, не застосовувати тендерні процедури на здобуття вищої освіти, встановлювати розміри плати за навчання. Законом передбачено сприяння академічній мобільності студентів, які навчаються за спільними з іноземними вищими навчальними заставами програмами [4].

Сьогодні проблеми правового регулювання діяльності вищих навчальних закладів є актуальними через той високий ступінь соціальної цінності освіти та конституційного права на освіту та інших прав, пов'язаних із цією галуззю прав, що робить необхідною розробку і дослідження цілого комплексу проблем, пов'язаних із правовим статусом вищих навчальних закладів.

Якщо аналізувати зміст проекту вказаного закону, то слід відмітити проблеми, які так і не були вирішені його розробниками. Зокрема, ст. 23 у новій редакції не вирішила проблем правового статусу ВНЗ, а лише, на нашу думку, їх поглибила. На жаль, черговий раз питання організаційно-правової форми ВНЗ залишилось невизначеним. Організаційно-правова форма юридичної особи впливає на особливий правовий режим організації і діяльності юридичної особи, а саме співвідношення прав юридичної особи і її учасників на майно юридичної особи, порядок управління цим майном, отримання і розподіл прибутку, розподіл збитків між учасниками [5]. Ст. 23 лише вказує, що "вищий навчальний заклад є юридичною особою, що створюється у передбачених законодавством організаційно-правових формах для здійснення освітньої та інших видів діяльності". При цьому жоден чинний нормативно-правовий акт не визначає переліку можливих організаційно-правових форм ВНЗ. І якщо для державних ВНЗ ця проблема не є суттєвою, оскільки історично склалася практика створення їх виключно у формі установ, то для приватних ВНЗ це проблема, яка потребує вирішення.

Форма непідприємницького товариства не пристосована для створення приватного ВНЗ, по-перше, через те, що однією із спеціальних ознак непідприємницьких товариств є "наявність істотних соціальних зв'язків, через які люди об'єднуються в єдине ціле" [6]. Цей зв'язок між засновником та юридичною особою виявляється здебільшого у корпоративних, членських відносинах, і тому при зміні суб'єктного складу засновників приходилось би ставити питання про припинення діяльності ВНЗ. По-друге, всі непідприємницькі товариства створюються для задоволення потреб їх учасників у певних товарах та послугах або для спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод, а коло осіб, які споживають освітні послуги ВНЗ, є необмеженим. Хоча слід зазначити, що на практиці існують випадки створення суб'єктів освітньої діяльності у формі непідприємницьких товариств (яскравим прикладом є Християнський гуманітарно-економічний університет, створений у 1997 році у м. Одеса у формі громадської організації, у якому і викладачі і студенти мають статус членів цієї організації), і навіть у формі господарських товариств (наприклад, АТ "Міжрегіональна академія управління персоналом"), що на нашу думку є неприпустимим, через некомерційну мету, яку повинні ставити перед собою всі ВНЗ.

Натомість організаційно-правова форма установи як найкраще підходить для здійснення "освітньої та інших видів діяльності" і реалізації таких завдань, як "здійснення освітньої, наукової, науково-технічної, виробничої діяльності та роботи з впровадження досягнень науково-технічного прогресу у відповідну галузь економіки". Тим більше, що форма установи у випадку її закріплення як єдино можливої, дозволила б згодом розглядати приватні ВНЗ не тільки як непідприємницькі, але і як неприбуткові (з точки зору податкового законодавства) юридичні особи. Звичайно за умови закріплення для всіх ВНЗ організаційно-правової форми установи, виникає ще одна проблема – недостатній рівень доктринальної розробки питань, пов'язаних із діяльністю останньої [7], а також закріплення у Цивільному кодексі України, який здебільшого орієнтований на правове регулювання діяльності підприємницьких товариств, лише загальних норм.

Слід зазначити, що у країнах ЄС також немає єдиного підходу у регулюванні статусу ВНЗ, особливо приватної форми власності, а також кількість приватних освітніх утсанов значно відрізняється в залежності від країни. Так, у Німеччині на сьогодні існує 124 акредитованих приватних ВНЗ, 40 відсотків з них належать церкві. При цьому вони діють у формі приватних установ [8]. Натомість у Чехії діє больше приватних (47) ВНЗ, аніж державних (25), хоча за кількістю студентів державні вищі навчальні заклади відчутно переважають. Закон Чеської республіки 111/98 КЗ "Про вищу освіту" передбачає при цьому, що приватні ВНЗ можуть створюватися, як у формі приватних установ, так в організаційно-правовій формі суспільно-корисних товариств, діяльність яких регулюється окремим законом "Про суспільно-корисні організації" (закон № 208/2002) [9;10]. Аналогічна ситуація існує і в Польщі, де діють 166 державних та 220 недержавних вищих навчальних закладів, створених як у формі установ, так і у формі непідприємницьких товариств.

У звязку з вищевикладеним слід зазначити, що хоча у законодавстві країн Європейської спільноти немає уніфікованих правил щодо організаційно-правових форм вищих навчальних закладів, воно все ж таки у більшості випадків виключає можливість створення ВНЗ у формі господарських товариств. Тож з огляду на це, вважаємо доцільним закріпити у новій редакції закону про вищу освіту вказівку на єдино можливу організаційно-правову форму ВНЗ приватної форми власності – установу.

Якщо звернутися до правового регулювання майнової бази ВНЗ, зокрема державних, то нажаль норми українського законодавства значно відрізняються від законодавства країн ЄС. В Україні збереглися генеровані радянською цивілістичною доктриною інститути оперативного управління та господарського відання, закріплені сьогодні у Господарському кодексі України. Проект закону України "Про вищу освіту" у ст. 63, що встановлює правовий режим майна ВНЗ, залишив без змін наступні положення: "майно, що знаходиться у державній і комунальній власності передане в оперативне управління вищим навчальним закладам" та "вищий навчальний заклад державної та комунальної форм власності самостійно розпоряджається доходами та іншими надходженнями, одержаними від надання дозволених законодавством платних послуг", при цьому навіть не надаючи тлумачення правомочностей ВНЗ щодо останнього.

З цього приводу цікавим є досвід європейських країн, які мають схожу історію правового регулювання відносин, які складаються у сфері управління державною власністю. Такими, зокрема є Польща та Чехія. За законодавством Республіки Польща ВНЗ, що створюються державою (громадські ВНЗ), отримують майно на праві власності, але при цьому держава зберігає контроль за діяльністю ВНЗ та використанням наданого йому майна. Згідно зі ст. 78 Закону Польщі "Про вищу освіту" нерухомість виділяється з державного фонду, причому у ч. 4 цієї статті вказано, що громадський ВНЗ отримує нерухомість у власність безоплатно. Також польські громадські ВНЗ звільняються від оплати за "безстрокове користування землею" [11]. Із аналізу норм Цивільного кодексу Республіки Польща видно, що він передбачає існування права власності (własność) та наступних обмежених речових прав (prawa rzeczowe ograniczone): права довічного користування (uzytkowanie wieczyste), користування та володіння (użytkowanie); сервітутів (służebność); іпотеки (hipoteka). Причому перелік речових прав, які надає ЦК РП є вичерпним. Отже, таких прав, як право господарського відання чи право оперативного управління польське законодавство не знає, як і законодавства решти європейських країн. При цьому, Закон РП "Про вищу освіту" передбачає, що у випадку ліквідації громадського ВНЗ його майно після виплати боргів стає, відповідно, частиною фонду державного майна або фонду майна територіального органу, тобто повертається у власність засновника. У цьому випадку можна провести певну аналогію із корпоративним правом держави як засновника господарського товариства на отримання майна товариства у разі припинення його діяльності. Приватні (негромадські) ВНЗ Польщі та Чехії володіють майном на праві приватної власності і обмежені такі заклади освіти тільки у правомочності розпоряджатися коштами отриманими із державного бюджету. За Законом Чеської Республіки "Про вищу освіту" Міністерство освіти може надавати приватному ВНЗ, який діє як суспільно-корисне товариство, дотації на проведення акредитованих навчальних програм та пов'язану з ними наукову, дослідницьку, розвиваючу, мистецьку і подальшу творчу діяльність (п. 2 § 40). Згідно з п. 1, 4 ст. 80 Закону Республіки Польща "Про вищу освіту" негромадський ВНЗ може отримати цільову дотацію на навчальну діяльність, за використання якої він згодом повинен звітувати.

Таким чином, можна зробити висновок, що права засновників ВНЗ, створених у формі приватних установ (якщо створено негромадський ВНЗ), та публічних установ, мають у Республіці Польща приблизно однаковий обсяг, засновники передають новостворюваному суб'єкту майно саме у власність. Одночасно слід погодитись із тим, що хоча держава і втрачає право власності на передане громадському ВНЗ майно і не набуває жодних речових прав, вона зберігає за собою широкі повноваження по контролю за використанням та розпорядженням державним майном та отримує права аналогічні корпоративним.

Що стосується обмежень, встановлених для громадських ВНЗ, то бюджетні кошти чеського громадського ВНЗ повинні використовуватися лише на фінансування діяльності, для якої був створений громадський ВНЗ та на фінансування додаткової діяльності, до якої належить виконання за додаткову плату завдань, які пов'язані з освітньою, науковою, дослідницькою, мистецькою та подальшою творчою діяльністю, яка приводить до більш активного використання людських ресурсів і майна. При цьому додаткова діяльність не повинна загрожувати якості, розмірам та доступності діяльності, заради якої був створений громадський ВНЗ (§ 20 п. 2 Закону ЧР "Про вищу освіту"). Аналогічне правило міс-

титься і в польському законі, відповідно до якого громадський ВНЗ отримує цільові дотації на навчальну діяльність, безповоротну матеріальну допомогу студентам та на дофінансування інвестицій у навчальну діяльність. Також згідно з п. 3 § 20 Закону ЧР "Про вищу освіту" громадський ВНЗ не має права ручатися за грошовий борг іншої особи та права закладати нерухомість для грошового та не грошового вкладу до комерційного об'єднання чи кооперативу, також ВНЗ не може придбавати жодні цінні папери, крім паперів, емітованих державою або цінні папери, виплату за якими гарантує держава. Отже, законодавство Польщі та Чехії відображає практику закріплення за державними ВНЗ майна на праві власності разом із існуванням численних обмежень правомочності розпорядження.

Отже, хоча права оперативного управління та господарського відання, які на протязі історії довели свою життєздатність і спроможність регулювати майнові відносини у державному секторі, і є на даний момент майже "незамінними" для України, регулювання майнової бази ВНЗ потребує реформування. При цьому слід зазначити, що використання конструкції управління майном як в діяльності державних, так і в діяльності приватних ВНЗ дозволило б розвивати матеріальну базу їх діяльності та оптимізувати шляхи використання їх майна [12].

Освіта розглядається сьогодні як найважливіший соціально-економічний ресурс держави не тільки в ЄС, а й в Україні. Рівень ефективності функціонування цієї сфери є визначальним чинником ефективного розвитку економіки, проведення діючої соціальної політики, формування гармонічної особистості та суспільства в цілому. Пошук оптимальної моделі організації та ефективного функціонування системи освіти становить по суті всесвітню проблему і в рамках процесу об'єднання освітнього простору в межах Європи є нагальним завданням реформування законодавчої бази діяльності вищих навчальних закладів. Не дивлячись на численні зауваження в літературі на можливі негативні наслідки приєднання України до Болонського процесу, слід зазначити, що беззаперечним позитивом можна визнати можливість використання досвіду європейських країн у питаннях законодавчого регулювання діяльності ВНЗ, їх правового положення та майнової бази, і реформування законодавства України про ВНЗ з урахуванням діючих у ЄС норм.

1. *Хмельницкий А.Г.* Глобализация экономики и правовая интеграция в современном мире. [Электронный ресурс] // Офіц. сайт Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apptip/2007_10/hmelnickij.pdf. – Загол. з екрану. – С.4. 2. *Коновалик В.К.* Основные этапы интеграционных процессов в области развития современного высшего образования в Европе // Офіц. сайт Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – Режим доступу: – http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_1/doc_pdf/konovalik.pdf. – Загол. з екрану. – С.1. 3. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України, протокол від 02 квітня 2009 року № 4/1-4 // Лига: Закон [Электронный ресурс]: компьютерно-правовая система / Всеукр. сеть распространения правовой информ. – [Электрон. прогр.]. – Версия 7.4. – К., 2009. – Загл. из рук. для пользователя. – Ежедн. обновление. – С.1. 4. Уряд підтримав новий проект закону "Про вищу освіту" [Электронный ресурс] // Сайт Освіта. Ua. – Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/news/4924. – Загол. з екрану. 5. *Белов В.А.* Хозяйственные общества / В.А. Белов, Е.В. Пестерева. – М.: Центр ЮрИнфоР, 2002. – 198 с. 6. Цивільне право України: курс лекцій: У 6 т. / за ред. Р.Б. Шишки, В.А. Кройтора. – Х.: Еспада, 2004. – Т. 1, кн. 2. – С.128. 7. *Жигалкін І.П.* Установи як юридичні особи: автореф. дис. на отрим. наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.03 / Жигалгін Іван Павлович. – Х., 2009. – С.1. 8. Независимость в моде. О частных вузах в Германии [Электронный ресурс] // Сайт "RGS". – Режим доступа: http://subscribe.ru/archive/job.education.studgerm/200908/10134346.html. – Загл. с экрана. 9. Частные вузы Чехии [Электронный ресурс] // Сайт чешских образовательных программ". – Режим доступа: http://emigration.russie.ru/news/4/10370_1.html. – Загл. с экрана. 10. Негосударственные некоммерческие организации в Чешской Республике [Электронный ресурс] // Сайт "Czech Republic". – Режим доступа: http://czech.titio.cz/ru/ekonomika-predprinimatelstvo-nauka/predprinimatelskaja-dejatelnost/negosudarstvennye-nekommercheskie-organizacii-v-cheshskoi-respublike?i=. – Загл. с экрана. 11. *Квієк М.* Польське законодавство про вищу освіту: досвід та уроки: Пер. з англ. / Марек Квієк, Т. Фініков – К.: Таксон, 2001. – 220 с. 12. *Нестеренко П.В.* Вищі навчальні заклади як суб'єкти майнових правовідносин: дис.... канд. юрид. наук: 12.00.03 / Нестеренко Поліна Віталіївна. – Х., 2008. – 192 с.

Надійшла до редколегії 30.09.2009

М.В. Опачко, канд. пед. наук, доц.,
О.С. Повідайчик, канд. пед. наук, доц.,
Е.Т. Соломка, канд. псих. наук, доц.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

У статті розкривається підхід до якості підготовки фахівців як багатогранного поняття, що відображає володіння випускником вузу компетентностями, що дозволяють йому розв'язувати професійно-орієнтовані задачі і, яка забезпечується дотриманням сукупності умов: соціальних, психолого-педагогічних, дидактичних, методичних, технологічних, інформаційно-комунікативних. Визначено дидактичні умови забезпечення якості підготовки в умовах кредитно-модульної системи навчання та проведено аналіз моніторингового дослідження на предмет дотримання у процесі підготовки обґрунтованих дидактичних умов.

Ключові слова: якість освіти, якість підготовки фахівців, умови забезпечення якості підготовки, дидактичні умови забезпечення якості підготовки, кредитно-модульна система організації навчання, моніторинг якості в контексті дотримання дидактичних умов.

В статье раскрывается подход к качеству подготовки специалистов как многогранного понятия, которое отображает владение выпускником вуза компетентностями, которые дают ему возможность решать профессионально-ориентированные задачи и, которые обеспечиваются соблюдением совокупности условий: социальных, психолого-педагогических, дидактических, методических, технологических, информационно-комуникативных. Определены дидактические условия обеспечения качества подготовки в условиях кредитно-модульной системы обучения и проведен анализ мониторингового исследования на предмет соблюдения в процессе подготовки обоснованных дидактических условий.

Ключевые слова: качество образования, качество подготовки специалистов, условия обеспечения качества подготовки, дидактические условия обеспечения качества подготовки, кредитно-модульная система организации обучения, мониторинг качества в контексте соблюдения дидактических условий.

The author of the article has considered the approach to the quality of specialists training as a multifaceted concept, that reflects the possession by institution graduates the competencies, on which the successful solution by his/her professionally-oriented tasks is grounded. The approach is to be provided with the keeping of the following conditions: social, psychological, pedagogical, didactic, teaching, technological, informational and communicational. The didactic conditions of the quality of training provision in terms of credit-module system of studying have been defined. The analysis of monitoring studies on the subject of keeping to the grounded earlier didactic conditions in the training process has been provided.

Key words: quality of education, quality of specialists training, conditions of quality training provision, didactic conditions of quality training provision, credit-module system of training, monitoring of quality in the context of keeping of didactic conditions.

Реформування системи освіти України, пов'язане з глобальною інтеграцією у світовий освітній простір, суттєвою модернізацією всіх її складових. Це передбачає якісно інший рівень особистісного та професійного розвитку фахівця у вищій школі. Тому однією з актуальних проблем професійної освіти є визначення умов, що забезпечать успішну професійну підготовку майбутнього фахівця у процесі здійснення реорганізації та модернізації системи вищої освіти.

У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій, серед яких чільне місце посідає питання про контроль якості освіти, причім зазначається, що "…оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях, і навичках, що отримали випускники" [1].

У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки розробляються проблеми, в яких висвітлюються: методологічні аспекти оновлення вищої освіти (І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Рудавський, М. Степко, В. Шинкарук); питання модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць (А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Смолюк, О. Спірін, А. Фурман, О. Шпак); питання дидактики вищої школи (В. Афанасьєв, В. Бондар, Г. Дмитренко, К. Корсак, В. Луговий).

В ряді досліджень розкриваються окремі аспекти оцінки якості освіти. Так у дослідженні О.П.Мещанінова питання якості освіти розглядається з точки зору функціонування освіти як соціального інституту; у дослідженні Т.Лукіної йдеться про моніторинг якості освіти в системі загальноосвітнього навчального закладу, а Т.В.Волобуєвої – про управління моніторингом якості освіти на регіональному рівні управління системою освіти; питання оцінки якості навчально-виховного процесу його результативності розкрито у дисертаційному дослідженні Л.М.Романишиної, у монографії Д.В. Чернилевського та інших.

Якість (у філософському значенні) – наявність істотних ознак, властивостей, що відрізняють один предмет чи явище від іншого; ступінь вартості, цінності чогонебудь для його використання за призначенням [2].

Розглядаючи якість освіти як багатогранне поняття, до розкриття якого варто підійти з позицій процесуального (діяльнісного) підходу С.Ільєнкова [3] визначає якість як попит на знання у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретних цілей і підвищення якості життя та виокремлює наступні показники якості:

1. Якість викладацького складу.
2. Стан матеріально-технічної бази навчального закладу.
3. Мотивацію викладацького складу.
4. Якість навчальних програм.
5. Якість студентів.
6. Якість інфраструктури.
7. Якість знань.
8. Інноваційна активність керівництва.
9. Впровадження процесу інновацій.
10. Затребуваність (попит) випускників.
11. Конкурентоздатність випускників на ринку праці.
12. Досягнення випускників.

Аналіз Інтернет-ресурсів уможливлює виокремлення наступних визначень якості освіти.

Якість освіти (з раціоналістичної точки зору) – результати процесуальної сторони освіти та сукупність компетенцій випускників, які забезпечують їм здатність адаптуватися до змінного соціального і економічного середовища, задовольняти обумовлені потреби.

Якість вищої освіти – це сукупність ієрархічних сутнісних властивостей професійної, гуманістичної, економічної, політичної і соціальної компетентності випускників у освітніх закладів.

Якість оцінки вищої освіти – сукупність властивостей засобів оцінювання і класифікації, що забезпечують отримані в установлений термін результатів аналізу рівнів підготовки випускників, освітньої діяльності організації та управління [4].

© М.В. Опачко, О.С. Повідайчик, Е.Т. Соломка, 2010

Згідно останнього положення, якість освіти визначається рівнем підготовки випускників, ефективністю організації освітньої діяльності та функціонуванням системи управління.

Серед умов (факторів), що забезпечують якість підготовки фахівців можна виокремити: соціальні, педагогічні, психологічні, дидактичні, методичні, технологічні.

Соціальні умови забезпечення якості підготовки фахівців відображено в інтегрованому рейтингу вищих освітніх закладів. Інтегрований рейтинг вітчизняних вищих навчальних закладів визначають за 11 показниками [5]:

- ✓ рівнем поінформованості про заклад;
- ✓ рівнем професійної підготовки студентів;
- ✓ рівнем забезпеченості професорсько-викладацькими кадрами;
- ✓ забезпеченістю приміщеннями, обладнанням, технікою;
- ✓ рівнем забезпеченості навчально-методичною літературою;
- ✓ престижністю дипломів випускників серед роботодавців;
- ✓ відсутністю корупції, хабарництва під час вступу до закладу та здачі сесії;
- ✓ рівнем організації наукової роботи студентів;
- ✓ рівнем розвитку міжнародних зв'язків у галузі освіти;
- ✓ бажанням абітурієнтів навчатися у закладі;
- ✓ рівнем соціальних умов життя студентів.

За В.Стельмашенком педагогічні засади забезпечення якості підготовки фахівців ґрунтуються на таких критеріях:

- ✓ узгодженість базової освіти з метою та завданнями підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- ✓ реалізація загальнодидактичних принципів доступності, науковості, системності, наочності, зв'язку теорії з практикою тощо;
- ✓ опора на принципи фундаменталізації та інтеграції базових знань;
- ✓ забезпечення внутрішніх зв'язків між компонентами системи управління якістю підготовки фахівців;
- ✓ відповідність відібраного навчального матеріалу освітньо-професійних програм змісту науки, системі понять та спеціальностям у певній галузі знань;
- ✓ динамічність та гнучкість системи фахових знань відповідно до напрямів професійної ієрархії [6].

Актуальність даного дослідження випливає з потреби обґрунтування дидактичних умов забезпечення якості підготовки та відсутності єдиного підходу до їх визначення в контексті реалізації кредитно-модульної системи організації навчання.

Мета дослідження полягає у визначенні та розкритті сутності дидактичних умов забезпечення якості підготовки фахівців у вузі та експериментальній перевірці дотримання цих умов на окремих факультетах університету.

Завдання дослідження: 1) уточнення змісту поняття дидактичні умови; 2) розкриття сутності дидактичних умов забезпечення якості підготовки фахівців; 3) аналіз результатів експерименту на предмет оцінки якості підготовки фахівців в університеті.

На основі проведеного аналізу та застосування системного підходу уточнено зміст поняття "дидактичні умови". Згідно семантично-логічних міркувань дидактичні умови – це ті, що мають відношення до навчання (учіння). За тлумачним словником А.О.Івченка під умовами розуміють "…положення; зобов'язання; пропозиції; обставини, особливості реальної дійсності, при яких щось відбувається; правила; вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь…" [7].

Так, наприклад, О.О.Лаврентьєва до дидактичних умов формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін відносить сукупність вимог, що охоплюють: активізацію процесу рефлексії з опорою на комплексне використання загально дидактичних принципів; забезпечення реалізації міжпредметних та інтегративних зв'язків у ході навчального процесу; спеціальне структурування навчального матеріалу відповідно до здійснюваної діяльності та сформованими операційними компонентами; формування інтелектуальних умінь у єдності із засвоєнням дослідницьких, експериментальних та комунікативних умінь; введення у навчально-пізнавальний процес інтелектуально-творчих тренінгів; забезпечення оперативного контролю та корекції за станом формування інтелектуальних умінь [8].

Отже під дидактичними умовами реалізації кредитно-модульної системи організації навчання розумітимемо сукупність вимог, дотримання яких забезпечує послідовність і неперервність змістових і процесуальних змін у підготовці майбутніх вчителів, що забезпечують можливості для: особистісно-професійного розвитку; індивідуальної траєкторії формування професійної майстерності; активності студентів і стимулювання свідомого засвоєння навчального матеріалу, підвищення рівня мобільності як в межах різних вузів всередині країни так і за її межами тощо.

Як зазначалось вище, крім дидактичних можна виокремити педагогічні, психологічні, соціально-культурні, інформаційно-технологічні умови реалізації кредитно-модульної системи (КМС). З поміж усіх виокремлюємо ті, що мають відношення до принципів, змісту, форм, методів, засобів технологій навчання та оцінки його результативності; тобто такі, що безпосередньо відносяться до дидактичного процесу.

Проведене нами теоретичне дослідження та узагальнення досвіду запровадження кредитно-модульної системи навчання в Ужгородському національному університеті дозволяє припустити, що провідними із них є: якісний потенціал науково-педагогічного складу вищого навчального закладу; запровадження рейтингової системи оцінювання рівнів навчальних досягнень студентів; особистісна зорієнтованість на розвиток здібностей, активності, самостійності, професійних умінь та навичок, самовдосконалення та самоствердження майбутніх фахівців.

У дисертаційному дослідженні Т.М.Козак визначено організаційно-методичні завдання, які повинен розв'язати навчальний заклад у зв'язку з переходом на КМС [9]. До них, крім інших належать: розробка карти (візитки) дисципліни; формування навчально-методичного комплексу нового типу; вироблення критеріїв оцінювання за семибальною шкалою; створення матеріалів модульних робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань, організація самостійної роботи, її методичного забезпечення; вдосконалення системи контролю знань на всіх рівнях; максимальне наближення змісту навчальної діяльності у ВНЗ до організації навчального процесу в школі; внесення змін у всі форми навчального процесу (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття тощо).

Психолого-педагогічні особливості реалізації кредитно-модульної системи полягають у створенні умов гармонійного професійного розвитку майбутніх фахівців, що забезпечують:

- ✓ управління психічним розвитком особистості (пізнавальні процеси, творчість, креативність, критичність мислення тощо);

✓ управління особистісним розвитком (мотиви, інтереси, потреби, гуманістична спрямованість, самооцінка, рівень домагань;

✓ формування професійної компетентності, що включає: методологічну, психолого-педагогічну, методичну, технологічну, соціально-культурну компетентності.

Ефективність реалізації визначених умов забезпечується адекватною організацією навчального процесу, яка у контексті кредитно-модульної системи навчання полягає у:

✓ впровадженні нових технологій навчання;

✓ організації взаємодії на засадах співробітництва;

✓ готовністю викладача здійснювати навчання у інноваційному дидактичному середовищі.

З огляду на виокремлені організаційно-методичні завдання впровадження КМС, в цілому та особливості організації дидактичного процесу, зокрема, визначимо сутність дидактичних умов.

Дидактичні умови – це ті фактори (чинники), які зумовлюють і визначають сутність кредитно-модульної системи організації навчання, забезпечують активність студентів і стимулюють свідоме засвоєння навчального матеріалу.

Серед дидактичних умов реалізації кредитно-модульної технології навчання можна виокремити три великі групи:

1) умови, що оптимізують зміст освіти (сюди належать фактори, що впливають як на розробку змісту підготовки майбутнього вчителя, так і на реалізацію цього змісту через навчальні програми, підручники, посібники, засоби наочності з використанням ІКТ тощо);

2) умови, що оптимізують процесуальну частину підготовки і самопідготовки педагога в умовах кредитно-модульної системи організації навчання (сюди належать фактори, що впливають на розробку і впровадження інноваційних технологій навчання, використання комунікативних форм і методів навчання, програмно-методичне забезпечення модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студента.

3) умови, що оптимізують професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя (через організацію індивідуально-пошукової роботи студентів, удосконалення змісту та завдань педагогічної практики, створення циклу психолого-педагогічних та фахово-орієнтованих курсів за вибором, демократизацію освітнього середовища, стимулювання самостійної роботи студентів тощо).

Серед факторів, що оптимізують зміст освіти велике місце посідає розробка нового методичного забезпечення читання дисциплін. Так, зокрема, програма навчального курсу складається у відповідності до нових вимог, згідно яких передбачається дотримання структури, що охоплює розділи [10]:

✓ опис предмета курсу, в якому зазначено кількість кредитів, що відводиться на освоєння змісту курсу; напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень; характеристика навчального курсу (нормативний, за вибором, додатковий; кількість лекційних та практичних занять, самостійна робота, індивідуальна робота, вид контролю тощо); мета вивчення курсу;

✓ опису змістових модулів курсу (визначено теми та їх короткий зміст);

✓ орієнтованої структури залікового кредиту курсу;

✓ переліку тем семінарських, практичних занять;

✓ завдання для самостійної роботи;

✓ тематика індивідуально-дослідних завдань (проектів);

✓ методи навчання;

✓ методи оцінювання;

✓ розподіл балів, що присвоюються студентам в межах кожної теми (змістового модуля), шкала оцінювання;

✓ методичне забезпечення;

✓ рекомендована література.

Важливе місце у системі методичного забезпечення відіграють робочі програми навчальних дисциплін. На основі робочої програми розробляється її методичне забезпечення, яке охоплює:

✓ конспекти лекційних занять;

✓ методичні посібники з вивчення розділів курсів;

✓ методичні вказівки до практичних (семінарських) занять;

✓ методичні вказівки до лабораторних занять;

✓ методичні вказівки для самостійної роботи студентів;

✓ методичні вказівки для виконання індивідуальних завдань, курсових проектів (робіт);

✓ інструктивно-методичні матеріали для проміжкового і підсумкового контролю знань, в тому числі інструктивні та науково-методичні матеріали для застосування рейтингової системи визначення рівнів навчальної успішності студентів;

✓ програми для ЕОМ, які використовуються при вивченні дисципліни та здійсненні педагогічного контролю;

✓ методичні розробки, що забезпечують застосування ТЗН і методів активного навчання, роздаткового матеріалу;

✓ додаткові види методичного забезпечення, що враховують специфіку організації навчального процесу чи методики викладання.

Оптимізація процесуальної частини змісту підготовки фахівців здійснюється з урахуванням особливостей організації навчання за КМС. Центральною вимогою у організації навчання за КМС є переосмислення ролі і місця самостійної роботи студентів.

У навчальному плані зазначено кількість годин на роботу з кожної дисципліни. У робочих програмах з усіх дисциплін має бути перелік питань, які виносяться на самостійне вивчення, визначаються форми контролю.

Ефективність організації самостійної роботи забезпечується наявністю необхідної літератури, кількості примірників у бібліотечних фондах вузу, розробленими кафедрами методичними рекомендаціями щодо організації самостійної роботи, проведенням індивідуальних і тематичних консультацій, застосуванням різних форм контролю.

Аналіз досвіду організації самостійної роботи викладачами кафедр УжНУ, що забезпечують підготовку майбутніх фахівців, показав що при розробці тематики для самостійної роботи студентів вони керуються параметрами: новизна, складність, абстрактність, зв'язок із раніше вивченим матеріалом, міждисциплінарні зв'язки, рівень повноти розкриття в літературних джерелах, застосування теоретичних знань для розв'язання професійно значимих задач тощо.

Щодо оцінювання результатів виконання студентами самостійних робіт, то тут є значні розбіжності у підходах до визначення критеріїв оцінювання: від найпростішого: є робота (виконана) – немає роботи (не виконана), до найскладнішого (опора на показники: ґрунтовність, змістовність, складність, повнота, творчість). Зрозуміло, що самостійна робота повинна виконуватись студентом не задля оцінки (рейтингу), а для його інтелектуального, професійного розвитку. А одним із прийомів стимулювання позитивного ставлення до виконання самостійних робіт є якраз об'єктивність оцінки. Об'єктивності оцінювання можна досягти тільки за умо-

ви наявності обґрунтованих критеріїв. Тому, так чи інакше, але виробити єдині критерії оцінювання різних видів самостійної роботи студентів – це першочергове завдання кафедр.

Одним із ефективних шляхів, на нашу думку, є реалізація програмно-цільового підходу до організації СРС [11], що дозволяє забезпечити:

- ✓ індивідуальну за змістом,
- ✓ колективну за результатами,
- ✓ диференційовану за вибором опорної теми,
- ✓ неперервну за часом вивчення курсів,
- ✓ фронтальну за тематикою навчальної програми і цілями їх вивчення,
- ✓ творчу за методами і прийомами,
- ✓ варіативну за формою виконання і звітності,
- ✓ різноманітну за видами діяльності,
- ✓ інтегративну стосовно форм організації навчальної діяльності,
- ✓ професійно-спрямовану за характером,
- ✓ світоглядну стосовно методологічної підготовки,
- ✓ динамічну стосовно програми курсу самостійну роботу студентів, яка органічно пов'язана за характером виконання з методичною науково-дослідницькою роботою.

Організація навчання за новими вимогами передбачає також впровадження нових форм і методів навчання. Викладачами кафедри педагогіки і психології УжНУ запропоновано використовувати у змісті підготовки фахівців нетрадиційні форми організації навчання: проблемно-пошукові лекції, діалогічні лекції-дискусії, полемічний діалог, візуалізовані лекції, лекції за опорними конспектами, інтегровані лекції, лекції конференції, лекції консультативного характеру, лекція-аналіз, семінари – ділова гра, практичні заняття – обґрунтування і презентація індивідуальних проектів [12].

Для формування критичності, самостійності мислення використовують нетрадиційні методи навчання: метод сканування словників, метод аплікації теорій, метод тлумачення нечітких образів, метод експериментального хаосу, метод заперечення, метод евристики і мисленнєвого експерименту, метод рекодифікації інформації, метод дефініцій, метод комбінування кількох теорій, метод протиріч, метод моделювання, метод мікро навчання [13].

Останнім часом спостерігається стрімкий розвиток навчальних комп'ютерних програм з окремих дисциплін (зокрема, в галузі природничих наук та інженерно-технічних дисциплін), вимальовується тенденція їх поступового перетворення з моно технологій навчання, що носять локальний характер і можуть застосовуватися на окремих етапах функціонування технологій навчання, у самодостатні дидактичні технології, що охоплюють весь процес навчання.

Сьогодні вже на окремих факультетах (фізичному, хімічному) розроблено пакети прикладних програм, які орієнтовані як на групову роботу під час лекційних, практичних і лабораторних занять, так і на позааудиторну роботу студентів. Розробка та впровадження в навчальний процес комп'ютерних навчальних програм та програм, що уможливлюють здійснення контролю та оцінювання рівнів знань студентів значною мірою оптимізує процес навчання, але потребує значних затрат часу.

Використання цифрових відео проекторів, що підключаються до комп'ютера, дозволяє перейти від традиційних технологій до інноваційних. Для створення відео лекцій використовуються програми Power Point, Corel Draw, Flash. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення практичних занять уможливлює реалізацію інтерактивних методів навчання. Візуально представлена інформація сприяє створенню атмосфери для проведення дискусій, диспутів і навіть ділової гри.

Ще однією важливою вимогою реалізації КМС є введення рейтингової системи оцінювання знань та вмінь студентів. Вона впроваджується з метою стимулювання й організації систематичної навчальної діяльності студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента, формування самостійних дій та перетворення контролю на дійову складову управлінського процесу. При модульному навчанні з використанням рейтингової системи оцінювання є можливість об'єктивно оцінити рівень підготовки кожного студента на певному етапі підготовки.

Дидактичні умови, що забезпечують професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, створюються завдяки реалізації наступних кроків:

- ✓ впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання;
- ✓ наповнення змісту підготовки професійно та особистісно значимим змістом шляхом включення у систему завдань для самостійної та індивідуально-пошукової роботи завдань професійно-орієнтованого характеру, творчих, креативних тощо;
- ✓ використання методів стимулювання мотивації успіху, прагнення досягти хороших результатів у навчанні.

Варто відмітити, що викладачами УжНУ проведено велику роботу щодо створення програмно-методичного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчання. Хоча залишається невирішеною низка проблем:

- ✓ не вироблено чітких стандартизованих вимог до розробки змістових модулів дисциплін;
- ✓ не завжди студент у повному обсязі ознайомлений із навчальними планами та робочими програмами;
- ✓ не розроблено чіткий перелік самостійних робіт до окремих дисциплін, відсутні подекуди чіткі критерії оцінювання результатів виконання самостійних робіт;
- ✓ мало використовуються діалогічно-комунікативні технології навчання: дискусії, диспути, евристичні бесіди, метод "мозкового штурму", проблемні лекції, інтерактивні методи, що ґрунтуються на ігрових моделях тощо.

Студенти – майбутні соціологи під керівництвом викладачів проводили соціологічне дослідження: "Болонський процес очима студентами Ужгородського національного університету". У опитуванні приймали участь студенти чотирьох факультетів другого курсу: юридичного, фізичного, математичного, суспільних наук. Вибірка складалась із 139 (приблизно по 40 студентів з кожного факультету).

Визначені нами дидактичні умови реалізації кредитно-модульної системи включають: 1) забезпеченість змістового компоненту навчання (навчальні плани, робочі програми за вимогами кредитно-модульної системи, підручники, посібники, електронні ресурси тощо); 2) забезпеченість процесуального компоненту навчання (методи і форми навчання, в тому числі і активні, діалогічні, проблемні; використання ІКТ, рейтингова система контролю та ін.); 3) забезпеченість професійно-особистісного розвитку (ставлення до навчання, мотивація, можливість творчого розвитку і саморозвитку та ін.).

Про рівень сформованості першого з виокремлених положень можемо судити на підставі відповідей студентів на 1, 3, 5, 6 питання анкети. Узагальнення отриманих результатів дозволяють виокремити рівні сформованості змістового компоненту навчання: високий, середній, низький.

Аналізуючи отримані відповіді можемо стверджувати, що 57 % із опитаних вважають забезпеченість змістової частини реалізації кредитно-модульної системи навчання задовільною, а 43 % схильні не розділяти цю думку (див. табл.1).

Таблиця 1. **Рівні сформованості змістового компоненту навчання**

Оптанти / Рівні	Кількість (чол)	Кількість (%)
Високий	–	–
Середній	79	57 %
Низький	60	43 %

Такі результати можна пояснити як недостатньою адаптацією студентів до навчання, адже все-таки йдеться про другий курс (суб'єктивні фактори), так і недостатньою поінформованістю студентів про підручники, посібники, змістові модулі дисциплін. Ми не можемо точно дати відповідь на питання, за рахунок читання яких саме дисциплін у студентів формуються уявлення про забезпеченість змістового компоненту навчання, адже йдеться про стан справ по університету взагалі. Ми тільки констатуємо, що студенти сприймають це саме так.

У зв'язку з цим, варто посилити забезпеченість змістового компоненту навчання шляхом розробки програмно-методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання та донесення інформації до нього студентам, створення електронного каталогу робочих програм, методичок для виконання практичних, самостійних, індивідуально-пошукових робіт, наприклад, вимоги до написання курсових, кваліфікаційних робіт тощо.

Про рівень сформованості другого з виокремлених положень можемо судити на підставі відповідей студентів на 7, 8, 9, питання анкети. Узагальнення отриманих результатів дозволяють виокремити рівні сформованості процесуального (або організаційного) компоненту навчання: високий, середній, низький.

Аналізуючи отримані відповіді можемо стверджувати, що тільки 22 % із опитаних вважають забезпеченість організаційної складової навчання задовільною, а 78 % мають вкрай протилежну думку. (див. табл.2).

Таблиця 2. **Рівні сформованості процесуального (організаційного) компоненту навчання**

Оптанти / Рівні	Кількість (чол)	Кількість (%)
Високий	–	–
Середній	30	22 %
Низький	109	78 %

Такі результати пояснюються, насамперед використанням у процесі навчання традиційних методів: 94 % опитаних вказали на переважання традиційних методів навчання; ще 60 % студентів переживають потребу в отриманні інформації з Інтернету. Окрім того, викликає тривогу незадоволеність студентами рейтинговою системою оцінювання: тільки 31 % опитаних вважають її об'єктивною, 44 % вважають її суб'єктивною.

Отже аналіз сформованості організаційного компоненту реалізації кредитно-модульної системи навчання дозволяє констатувати переважання низького рівня.

У зв'язку з цим варто посилити увагу до використання нових технологій навчання: діалогових, інтерактивних (ігрових), а також впровадження нових методів навчання, наприклад, методу проектів. Окрім того, слід звернути увагу на посилення об'єктивності оцінювання. Рейтингова система оцінювання є однією з найефективніших систем контролю за якістю підготовки фахівців, за умови, якщо дотримано принципи, вимоги, критерії і норми оцінювання, що передбачаються реалізацією системи. Якщо цього не дотримано, то не виключена суб'єктивність у оцінюванні.

Про рівень сформованості третього з виокремлених положень, а саме забезпеченість професійно-особистісного розвитку можемо судити на підставі відповідей студентів на 4, 10, 11, питання анкети. Узагальнення отриманих результатів дозволяють виокремити рівні сформованості професійно-особистісного компоненту навчання: високий, середній, низький.

Аналізуючи отримані відповіді можемо стверджувати, що 57 % із опитаних вважають забезпеченість професійно-особистісної складової навчання задовільною, а 43 % не поділяють цієї думки (див. табл.3).

Таблиця 3. **Рівні сформованості професійно-особистісного компоненту навчання**

Оптанти / Рівні	Кількість (чол)	Кількість (%)
Високий	–	–
Середній	79	57 %
Низький	60	43 %

Аналіз результатів сформованості професійно-особистісного компоненту реалізації кредитно-модульної системи навчання дозволяє констатувати переважання середнього рівня.

Це пояснюється високим відсотком тих студентів, які вважають що кредитно-модульна система навчання сприяє розвитку вольових якостей особистості (60 %), підвищенню самооцінки (53 %), розвитку професійних здібностей (31 %). При цьому на міжособистіну взаємодію (9 %) та колективну діяльність (6 %) вказує малий відсоток опитаних.

Вражає число студентів (72 %), які взагалі не приймали участі у виконанні творчих завдань.

Отже, у зв'язку з цим, слід звернути увагу на професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, починаючи уже з першого курсу залучати до участі у вирішенні творчих, професійно-орієнтованих завдань, постановка яких має забезпечуватись як викладачами конкретного факультету, що здійснюють професійно-орієнтовану підготовку, так і представниками соціально-гуманітарних та, особливо психолого-педагогічних дисциплін.

Творчі завданні слід включати у самостійну роботу студентів, варто також підвищити проблемність викладу навчального матеріалу.

У контексті реалізації кредитно-модульної системи навчання можливо варто розробити психолого-педагогічні курси за вибором, орієнтовані на професійно-особистісний розвиток студентів, на усвідомлення ними себе майбутніми професіоналами.

Аналіз результатів експерименту на предмет визначення стану забезпеченості дидактичних умов реалізації кредитно-модульної системи навчання, який проводився серед студентів других курсів чотирьох факультетів УжНУ дозволяє констатувати:

✓ середній рівень програмно-методичного забезпечення читання дисциплін, що пояснюється як недостатньою кількістю у бібліотечних фондах підручників, навчально-методичних посібників, так і відсутністю інформації у студентів про зміст навчальних планів і програм, конкретно визначених завдань, які підлягатимуть оцінюванню, відсутності електронного фонду, що відображав би стан програмно-методичного забезпечення

кафедр. Але цей недолік буде усунений, коли здійснюватиметься перехід до індивідуальних планів студентів;

✓ низький рівень впровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій навчання, що пояснюється переважанням у викладанні дисциплін другокурсникам традиційних методів навчання, спрямованих на репродуктивну діяльність; недотриманням вимог реалізації рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів;

✓ середній рівень забезпечення професійно-орієнтованого навчання, що з одного боку, залежить від впровадження особистісно-орієнтованих технологій у навчальний процес, а з іншого недостатнім рівнем навчальної мотивації, прагненням знайти себе у майбутній професії. З огляду на це, варто розробити психолого-педагогічні курси за вибором, орієнтовані на професійно-особистісний розвиток студентів.

Якість підготовки фахівців забезпечується дотриманням системи факторів, серед яких чільне місце посідають дидактичні.

Серед дидактичних умов реалізації кредитно-модульної технології навчання можна виокремити три великі групи умов:

✓ умови, що оптимізують зміст освіти;

✓ умови, що оптимізують процесуальну частину підготовки і самопідготовки студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання;

✓ умови, що оптимізують професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє констатувати:

✓ середній рівень програмно-методичного забезпечення читання дисциплін;

✓ низький рівень впровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій навчання;

✓ середній рівень забезпечення професійно-орієнтованого навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням технологічної складової забезпечення якості підготовки випускників.

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. Авт. колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – С.13. 2. *Івченко А.О.* Тлумачний словник української мови: 5-й дод. тираж. – Харків "ФОЛІО", 2004. – С.539. 3. *Ильенкова С.* Показатели качества образования // http://www.ubo.ru/articles. 4. http://www.ast-centre.ru/info/books/dictionary/243. 5. *Мещанінов О.П.* Сучасні моделі університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – С.91. 6. *Стельмашенко В.П.* Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – С.15. 7. *Івченко А.О.* Тлумачний словник української мови: 5-й дод. тираж. – Харків "ФОЛІО", 2004. – С.493. 8. *Лаврентьєва О.О.* Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.09 / Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2005. – С.15. 9. *Козак Т.М.* Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2007. – С.8-9. 10. Вища освіта України і Болонський процес / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. // Навчальна програма. – Київ –Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 18 с. 11. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу /Сагарда В.В., Опачко М.В. //Інформаційно-методичні матеріали. – Ужгород: УжНУ, 2006. – С.92. 12. Тамс само. – С.90. 13. Там само. – С.91.

Надійшла до редколегії 07.10.2009

Т.В. Паршикова, д-р біол. наук, проф.,
А.Л. Смоля

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-БІОЛОГА РОСЛИН В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Описано оригінальну методику, що поєднує вивчення біологічного матеріалу та іноземної мови. Як приклад, наведено хід практично-ігрового заняття "Ефірні олії та їх використання".

Ключові слова: ефірні олії, практично-ігрове заняття.

Описана оригинальная методика, которая объединяет изучение биологического материала и иностранного языка. В качестве примера, приведен ход практико-игрового занятия "Эфирные масла и их использование".

Ключевые слова: эфирные масла, практико-игровое занятие.

The original method, which combined the study of biology and foreign language, has been described. The practical lesson with the elements of game "The essential oils and their usage" is presented in the article.

Key words: essence, practical-game training.

В умовах глобалізації світової економіки та загострення конкуренції забезпечення високої якості освіти, впровадження інноваційних технологій є ключовими чинниками, що забезпечують стабільний та успішний розвиток. Інноваційні тенденції в суспільстві спонукають викладачів вищих навчальних закладів до пошуку нових форм та методів навчання. На сучасному етапі реформування вищої освіти України проводиться з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-88 (МСКЗ)), Міжнародної класифікації освіти (ISCED 97 (МСКО)), Міжнародного стандарту якості серії ISP 9000 та вимог, критеріїв та стандартів, які узгодили країни-учасниці Болонського процесу. Оскільки основними цілями Болонського процесу, до якого приєдналась Україна, є побудова європейського простору вищої освіти, як передумови посилення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування, міжнародної конкурентоспроможності національних, і в цілому європейської, систем вищої освіти, досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти, формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи у цілому, виникає необхідність глибокого професійного знання іноземної мови (перш за все, англійської) для студентів вищих та середньо освітніх навчальних закладів України. Досвід показує, що допомогти молодим фахівцям-біологам у опануванні та поглибленні знань англійської мови може використання в навчальному процесі різноманітних ігрових динамічних занятть, спрямованих на розвиток розумових здібностей та якостей особистості (пізнавальних інтересів, спостережливості, уяви, пам'яті, продуктивного мислення), а також на формування вмінь у студентів застосовувати отримані теоретичні знання у прикладних сферах людської діяльності (медицина, агропромисловий комплекс, промисловість, біотехнологія, тощо).

© Т.В. Паршикова, А.Л. Смоля, 2010

У зв'язку з цим, на базі кафедри фізіології та екології рослин Київського національного університету імені Тараса Шевченка розпочато роботу по підготовці циклу практичних занять "Біологія рослин англійською мовою", які відбуваються у ігровій динамічній формі.

Метою нашої роботи була розробка, апробація та застосування у навчанні оригінальних методик англійською мовою для вивчення особливостей життєдіяльності рослин. В циклі "Біологія рослин англійською мовою" висвітлюється широке коло проблем – від методології дослідження інтегральних фізіологічних процесів, функціонування молекулярних механізмів перетворення енергії й регуляторних трансдукцій молекулярних сигналів до значення зеленої рослини у біосферних циклах біогенних елементів. Під час занять вивчаються анатомічна структура та основні функції рослинних клітин, особливості водного режиму рослин різних екологічних груп, механізми процесів фотосинтезу, дихання, питання росту та розвитку, регуляції та інтеграції метаболічних процесів у рослині. Підготовка до кожного заняття включає декілька етапів, а саме: 1 – методичну розробку певної біологічної теми в основі якої закладаються рівні організації живого (молекулярний, клітинний, організменний, надорганізменний); 2 – розробку граматичних вправ різної складності, пов'язаних з темою; 3 – підготовку запитань для самоперевірки з наведеними зразками усіх видів розгляду матеріалу (фонетичного, морфемного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного); 4 – розробку форми подачі матеріалу, ігрових прийомів, які будуть застосовані під час заняття; 5 – підготовку демонстраційного матеріалу в електронному варіанті з застосуванням комп'ютерної графіки.

Заняття складається з двох частин: біологічної та граматичної. Біологічний блок ведеться англійської мовою, в разі необхідності, роз'яснення надається українською мовою. Блок, присвячений граматиці англійської мови, викладається українською мовою для полегшення розуміння. Граматичний блок органічно зв'язаний з лексикою першого блоку. На базі лексики біологічного блоку наводяться граматичні приклади, а також створюються оригінальні вправи. Кожний блок розподіляється на кроки, метою яких є логічне розкриття теми. Як приклад, наведемо заняття по темі "Ефірні олії та їхнє використання".

Біологічний блок. STEP 1/ Крок 1. На початку заняття викладач нагадує, що ефірні олії (ЕО) належать до класу терпеноїдних сполук і за хімічною природою є сумішшю простих аліфатичних/aliphatic та циклічних терпеноїдів (в основному, моно- і сесквітерпенів/ monoterpenes, sesquiterpenes), їх спиртів та кетонів з супутніми похідними бензойної кислоти та фенілпропану [1]. До студентської аудиторії ставляться запитання, чому ці речовини отримали назву "ефірні олії" та як визначається їхня назва на англійській мові? Студенти починають згадувати визначення, доповнюючи один одного. Викладач підсумовує відповіді, пояснюючи, що ефірними ці речовини назвали за леткість, оліями – тому, що вони легші за воду і не змішуються з нею. Сам термін "ефірні олії" з'явився в середині XVIII сторіччя і зберігся дотепер. У сучасній англійській мові використовуються декілька синонімів цього терміну, таких як essential oil, volatile oil, ethereal oil або до слова "олія" додається видова назва рослини [2]. На ілюстративному слайді (рис. 1) демонструються приклади: essential oil of anise (анісова ЕО), lavande / lavandin volative oil (лавандова / лавандинова), mint etheral oil (м'ятна), essence of foeniculum (ЕО фенхеля) або просто clary sage oil (шавлії мускатної) orange oil (апельсинова) тощо. Поряд з цим викладач зазначає, що особливо багаті на ЕО рослини родини хвойних / coniferous, губоцвіті / labiate, зонтичні / umbellate. Називає англійські назви лікарських рослин, що містять значну кількість ЕО: м'ята / mint, чабрець / savory, душиця / wild marjoram, кмин / caraway, коріандр / coriander, кріп / dill, петрушка / parsley, селера / celery, полин / wormwood, absinth, меліса / melissa, шавлія / sage, сосна / pine, евкаліпт / eucaliptus, герань / geranium, лаванда / lavender та багато інших. Викладач наводить дані про кількісний вміст ЕО у різних рослинах та називає рослини (наприклад, ясенець білий/ dittany/ Dictamnus albus з родини рутові) які виділяють настільки багато ЕО, що можна підпалити сірник на відстані (рис.2). Попереджає, що якщо піднести букет цих рослин до тіла, то можна одержати важкі хімічні опіки.

Рис. 1. Синоніми назв ефірних олій в англійській мові

Доведено, що на накопичення ефірних олій впливають різні чинники: клімат, світло, грунт, фаза розвитку рослин, вік тощо [3]. У південних районах, на відкритих місцях, пухких і удобрених грунтах вміст ефірних олій підвищується, але при дуже високій температурі, після випару він знижується. У молодих рослинах ефірних олій міститься більше.

Рис. 2. Цікаві рослини – продуценти ефірних олій

На наступному етапі викладач зазначає, що залежно від виду рослин, ЕО нагромаджуються в різних їх органах: квітках / flowers, листках / leaves, плодах / fruit, насінні / seeds, коренях / roots, живиці / resin, хвої / needle, кореневищах / rhizomes, корі / bark, деревині / wood, шкірці / peel (рис. 3). Студентам пропонується проаналізувати групу зображень рослин та визначити ті з них, в котрих ЕО депонується в листках, квітках або плодах (рис. 4). Виграє той, хто дає найбільшу кількість правильних відповідей. В цьому завданні активна аналітика завдяки логічним операціям співставлення та аналізу та синтетична діяльність з осмислення знань сприяє тому, що студенти починають вільно оперувати вивченим матеріалом.

Рис. 3. Розповсюдження ефірних олій у різних органах рослин

Рис. 4. Завдання для аналізу групи ефіроолійних рослин

На наступному етапі викладач наводить низку цікавих фактів стосовно фізико-хімічних властивостей ЕО, вказуючи, наприклад, рослину, ЕО якої найлегша за воду (Pinus sabiniana, густина 0,6962) та найважча (Gaultheria procumbens, густина 1,188). Викладач наголошує, що кількість ЕО в органах рослини може змінюватися протягом доби, маючи мінімум та максимум. Наприклад, в квітках лаванди більше всього ЕО накопичується у другій половині дня, а в квітках троянд в цей час вміст ЕО найменший. Для троянди максимум накопичення ЕО – о 4-6 годині ранку. До студентської аудиторії логічно ставиться запитання, де ж саме продукуються ЕО у різних рослин? З'ясовуючи це питання викладач зазначає, що ЕО в живих тканинах рослин можуть бути дифузно розсіяні по всіх клітинах в розчиненому або емульгованому стані в протоплазмі або клітинному соці, або накопичуватись у інших рослин в спеціальних утвореннях. Таким чином, розрізняють екзогенні / exogenous та ендогенні / endogenous видільні утворення.

Далі викладач пропонує згадати, яка ж біологічна значущість ЕО для самої рослини. Студенти по-черзі пригадують, що ефірні олії насамперед виконують захисні функції: захищають рослини від шкідників, хвороб, поїдання тваринами, затягують рани в корі та деревині, а також сприяють привабленню комах-запилювачів та інше.

STEP 2 / Крок 2. Наступне коло питань присвячене методам одержання ЕО. Розглядаються особливості всіх методичних прийомів, що застосовуються для отримання ЕО: перегонка (з водяною парою / steam ditillation або фракційна / fractional distillation, екстракція / extraction (maceration) – органічними розчинниками / organic solvent extraction або зрідженими газами / supercritical fluid extraction, анфлераж / enfleurage, механічний метод або пресування / expression [4]. Студентам пропонується деталізувати отриману інформацію, відповідаючи, наприклад, які органічні розчинники будуть найефективнішими для термолабільних компонентів ЕО або пояснити для яких рослин краще застосовувати пресування або зскрібання при отриманні ЕО.

STEP 3 / Крок 3. Далі викладач цікавиться думкою студентів про галузі в яких використовуються ЕО й демонструє слайд з переліком галузей застосування ЕО (рис. 5). Особливо наголошується на терапевтичному застосуванні ЕО для ароматерапії (рис. 6).

Для розрядки та невеликого перепочинку перед наступним граматичним блоком слухачам пропонується рольова гра "На прийомі у ароматерапевта". Студенти працюють парами, один грає роль пацієнта (йому викладач дає список уявної медичної симптоматики, яку він озвучує), а другий – лікаря, що має виписати рецепт на різні види лікування ЕО (масаж, інгаляція, розтирання, компреси, ванни тощо). Також для закріплення вивченого матеріалу наприкінці біологічного блоку на занятті пропонується гра "Вгадай ефірну олію", коли аудиторія поділяється на декілька груп і для кожньої групи готуються та роздаються однакові набору пронумерованих зразків ефірних олій. Виграє та група студентів, яка вірно назве найбільшу кількість загаданих ароматів.

Граматичний блок. STEP 1 / Крок 1. Враховуючи, що майбутні фахівці будуть брати участь у роботі міжнародних конференцій та симпозіумів, вони мають вміти грамотно ставити запитання у процесі обговорення виступів колег. Для вищезгаданого заняття основна увага студентської аудиторії зосереджується викладачем на правильній побудові всіх типів питань, які існують в англійській мові: 1. General Questions (Yes/No Questions). 2. Special Questions (Question Word Questions). 3. Alternative Questions (Choice Questions); та 4. Disjunctive Questions (Tag Questions). Як приклад, наводимо схему будови розділових запитань (рис. 7).

STEP 2 / Крок 2. Для закріплення пройденого матеріалу наприкінці граматичного блоку заняття студентам пропонується інтерактивна гра: викладач загадує ефірноолійну рослину, а студенти шляхом постановки кожного типу запитань (окрім прямих) та відповідей на них викладача, мають здогадатися, яка це рослина.

What products use essential oils?

The variety of use for essential oils and their individual components is so wide that only the broadest categories can be mentioned here.

They include:

- ***wholeindustries*** (paint, petroleum, mining and manufacturing),
- ***food*** (processing and flavouring), drink (alcoholic and nonalcoholic flavourings),
- ***pharmaceutical products***,
- ***perfumes and toiletries***,
- ***hygiene products***,
- ***pesticides***.

The end uses of essential oils are determined by their chemical, physical, and sensory properties, which differ greatly from oil to oil.

Рис. 5. Галузі практичного застосування ефірних олій

Aromatherapy

Effects	Features/Claimed Benefits	Plants
Calming	Lends a slight sense of euphoria - perfect for unwinding after a stressful day	Bergamot, carnation, lavender
Clear Mind	Freshens and sharpens the mind, making it more alert	Basil, orange, black pepper
Drainer/Detoxification	Promotes elimination of toxins, helps tone and firm the body	Cedarwood, grapefruit, Lemon, rosemary
Meditation	Facilitates deep relaxation	Benzoin, geranium, ylang-ylang
Respiration	Helps open the lungs and clear respiration	Eucaliptus, sandalwood

Рис. 6. Вплив ароматерапії на стан людини

Таким чином, студенти повторюють граматику англійської мови у лексичному просторі біологічної спеціальності, що надає можливість поступового невимушеного занурення у англомовний простір та знімає мовний бар'єр. Досвід проведення практично-ігрових занять свідчить, що надання контекстної цільової спрямованості лінгвістичним вправам дає можливість студентам набути необхідний досвід у майбутній фаховій діяльності. Тому такі заняття допоможуть молодим спеціалістам-біологам безболісно адаптуватися у майбутньому у новому мовному професійному середовищі. Завдяки ж ігровим формам навчання відбувається зняття статусних бар'єрів між викладачем та студентами, долається мовний бар'єр й навчання набуває розвиваючого ефекту.

Disjunctive Questions / Tag Question

positive statement [+]				negative tag [-]	
subject	Auxiliary(if needed)	main verb		auxiliary +not	personal pronoun (same as subject)
EO of jasmine	is	used	as an aphrodisiac,	isn't	it?
Yarrow EO	-	reduces	joint inflammation,	doesn't	it?
Most of EO	are	extracted	by distillation,	aren,'t	they?
Oil of rose	will	help	in this case,	won't	it?

negative statement [-]				positive tag [+]	
subject	auxiliary	main verb		auxiliary	personal pronoun (same as subject)
It	isn't	interesting,		is	it?
We	have never	seen	the process of enfleurage,	have	we?
You	don't	like	scented coffee,	do	you?
EO	will not	help	in this case,	will	they?

Рис. 7. Загальна схема будови розділових запитань

1. *Красільнікова Л.О., Авксентьєва О.О., Жмурко В.В.* Біохімія рослин.- Харків: Колорит, 2007. – 188 с. 2. *Кириченко Е.Б.* Русско-французско-английский словарь. Физиология и биохимия растений. – М.: Наука, 2002. – 371 с. 3. *Персидская К.Г., Чипига А.П.* Справочник для работников эфирномасличных предприятий. М.: Легкая и пищевая пр-ть, 2001. – 144 с. 4. Технология получения натуральных эфирных масел и синтетических душистых веществ, под ред. И.И.Сидорова, Н.А.Турнева, Л.П.Фалеевой. М.: Легкая и пищевая пр-ть, 2001. – 368 с.

Надійшла до редколегії 24.09.2009

С.Ю. Пащенко, канд. пед. наук, доц.

ІНТЕГРАЦІЯ МІЖНАРОДНИХ АКАДЕМІЧНИХ ПРОЕКТІВ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі інтеграції вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір шляхом участі викладачів і студентів вітчизняних вишів у процесах академічної мобільності в межах міжнародних академічних проектів.

Ключові слова: інтеграція, міжнародні академічні проекти, мобільність, вища школа, студенти, викладачі, Болонський процес, європейський освітній простір, міжнародна освітня програма ERASMUS-MUNDUS, магістратура, соціальна інклюзія.

Статья посвящена проблеме интеграции высшего образования Украины в европейское и мировое образовательное пространство путем участия преподавателей и студентов отечественных вузов в процессах академической мобильности в рамках международных академических проектов.

Ключевые слова: интеграция, международные академические проекты, мобильность, высшая школа, студенты, преподаватели, Болонский процесс, европейское образовательное пространство, международная образовательная программа ERASMUS-MUNDUS, магистратура, социальная инклюзия.

The article is devoted to the problem of the Ukrainian higher education integration into the European and worldwide educational space through the participation of the professors and students of the Ukrainian Higher Educational Establishments in the processes of academic mobility inside international academic projects.

Key words: integration, international academic projects, mobility, higher school, students, lecturers, Bologna process, European academic space, international academic program ERASMUS-MUNDUS, mastery, social inclusion.

Протягом останнього десятиліття у більшості країн світу відбулися глибокі принципові трансформації системи вищої освіти. Рівень розвитку вищої освіти сьогодні є одним з надійних критеріїв у структурі інтегральної оцінки цивілізованості окремої країни або регіону. Вища освіта є джерелом інтелектуальної незалежності. Без неї неможливим стає економічний, соціальний, культурний, політичний прогрес будь-якої нації. Тому розвиток вищої освіти належить до найважливіших національних пріоритетів, а сама вища освіта сприймається як "стратегічний ресурс", що у XXI столітті має стати невід'ємним компонентом глобального проекту постійної освіти для всіх.

На початку XXI століття констатується безпрецедентний попит на вищу освіту і її широка диверсифікація. Перед самою вищою освітою відкриваються нові горизонти, пов'язані з технологіями, які сприяють набуттю знань, управлінню ними, їх розповсюдженню, доступу до них і контролю над ними. Ці положення підтримуються тим, що із початком активного процесу інтеграції систем вищої освіти європейських країн у єдиний європейський освітній простір, розширилися можливості національних вищих шкіл щодо надання освітніх послуг європейського рівню та якості громадянам своїх країн [1].

У цьому контексті безпрецедентного значення набувають процеси академічної мобільності викладачів і студентів вишів, які сприяють створенню та існуванню єдиного освітнього простору, допомагають вищим навчальним закладам дотримуватися виконання їх інтернаціональної функції, яка досить чітко потребує зробити заклади вищої освіти відкритим, мультикультурним та багатомовним середовищем, яке буде повною мірою сприяти індивідуальному та особистісному розвитку студента – майбутнього фахівця.

Саме це і зумовило обрання нами проблематики дослідження та визначило мету нашої статті, яка полягає у визначенні поняття академічної мобільності, а,

© С.Ю. Пащенко, 2010

відтак, ролі і місця міжнародних освітніх проектів у системі вищої освіти України та висвітленні передового досвіду українського вишу – Запорізького національного університету – у справі його інтеграції до європейського освітнього простору шляхом участі у роботі міжнародної академічної програми з підготовки магістрів у галузі соціальної інклюзії.

Згідно відповідних параграфів Лондонського комюніке (2007), мобільність викладацького складу, студентів і випускників є одним з основних положень Болонського процесу, що створює можливості для особистісного розвитку, розвитку міжнародного співробітництва між фізичними особами й установами, покращення якості вищої освіти і наукової діяльності та сприяння Європейському виміру в освіті [2]. Починаючи з 1999 року було досягнуто значного прогресу у цьому питанні, проте ще залишається чимало проблем, однією з них є відсутність достовірних та порівнянних даних з моніторингу прогресу мобільності за останні роки. Також існують певні об'єктивні та суб'єктивні перешкоди щодо мобільності викладачів і студентів, серед яких невизначені питання імміграції, недостатнє фінансування, негнучка система допомоги, різний академічний календар, труднощі, пов'язані з тимчасовою перервою у роботі, відсутність заохочення, мовний бар'єр, брак інформації тощо. З метою вирішення зазначених проблем було створено координаційну групу, мета якої полягає у координації діяльності із супроводу у сфері мобільності. Учасниками цієї групи стали фахівці із Вірменії, Албанії, Австрії, Бельгії, Хорватії, Франції, Німеччини, Угорщини, Мальти, Чорногорії, Португалії, Росії та Іспанії. Але більшість заходів має виконуватися на національному та інституціональному рівні, проте вони можуть підтримуватися різним чином на міжнародному рівні.

У Національному звіті України "Про впровадження положень Болонського процесу" визначено заходи, яких було вжито для усунення перешкод мобільності студентів та сприяння повному використанню програм мобільності. Наприклад, спрощено переведення студентів з одного вищого навчального закладу до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на наступному циклі у іншому університеті. Ключовою ідеєю документу стало положення про те, що міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами [3].

Показником міжнародної академічної мобільності є контингент іноземних студентів в Україні та українських студентів за кордоном. Наприклад, у 2005/2006 навчальному році в Україні здобувало вищу освіту 35 тисяч іноземців і близько 20 тисяч молодих українців проходило навчання та стажування за кордоном, що включало в себе частковий курс навчання, повний курс навчання, дослідницьку роботу, стажування, мовні курси тощо. Цей кількісний показник має стійку тенденцію до зростання у останні роки, оскільки цікавість до отримання якісної освіти у найпрестижніших світових університетах у українських студентів лише підвищується.

В Україні до останнього часу не існувало грантів та позик студентам для навчальних поїздок за кордон. Це не було передбачено чинним законодавством держави. Однак нещодавно згідно з Указом Президента про надання стипендій Президента України талановитим студентам і молодим науковцям для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідних центрах, передбачається виділення п'ятдесяти студентських стипендій щорічно для активізації процесів академічної мобільності.

Підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє:

- ✓ стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах;
- ✓ укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів з обміну кадрами;
- ✓ створення спільних із провідними європейськими університетами програм підготовки фахівців;
- ✓ виконання спільних наукових програм із провідними університетами європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу.

Для підвищення привабливості Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та співробітництва з іншими частинами світу проводяться регіональні та міжнародні конференції, семінари, симпозіуми з проблем імплементації Болонського процесу у вищу освіту України. Щорічно в Україні відбувається понад 20 таких заходів. Запроваджено навчальні програми провідних європейських університетів. Заохочується проведення в українських університетах курсів із європейських студій [4].

Отже, до пріоритетних завдань на майбутнє відноситься, насамперед, забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі. У цьому контексті міжнародні академічні програми є невід'ємною частиною впровадження засад Болонської системи освіти у вітчизняну вищу школу. Саме завдяки ним студенти, випускники ВНЗ, аспіранти та викладачі мають унікальну можливість брати участь у конкурсах на здобуття стипендії для навчання або стажування в університетах за кордоном.

Однією з таких міжнародних освітніх програм у вищій освіті України є Еразмус-Мундус (ERASMUS-MUNDUS) – програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти. Навчальна програма ERASMUS-MUNDUS, яка розрахована на студентів ВНЗ та науковців, була започаткована Європейським Союзом для України, Молдови і Бєларусі, а також інших країн, які не входять до ЄС. У межах цієї програми студенти старших курсів і науковці з цих країн можуть отримувати стипендії від Європейського Союзу для продовження свого навчання або проведення наукових досліджень у країнах ЄС. Ця програма охоплює близько 100 навчальних магістерських курсів найвищої академічної якості. Близько 5 тисяч студентів мають змогу отримувати гранти для навчання за цими магістерськими курсами і більше 4 тисяч студентів з країн ЄС, які беруть участь у цих курсах, зможуть поїхати на навчання до третіх країн. Програмою ERASMUS-MUNDUS передбачено підтримку близько 100 партнерств між магістерськими курсами ERASMUS-MUNDUS та вищими навчальними закладами у третіх країнах.

Ця академічна програма спрямована на посилення співпраці у сфері вищої освіти на міжнародному рівні – через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра у європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до третіх країн.

Першочерговим завданням програми є покращення якості та привабливості європейської вищої освіти у світі. Через підтримку міжнародної мобільності науковців і студентів програма ERASMUS-MUNDUS має на меті краще підготувати її учасників з європейських та партнерських країн до активної діяльності і співпраці у сучасному глобальному суспільстві, яке ґрунтується, насамперед, на знаннях. Програма почала впроваджуватись у 2004−2005 навчальному році та складається з чотирьох компонентів:

1. Магістерські курси ERASMUS-MUNDUS: високоякісні інтегровані магістерські курси, що пропонуються

об'єднанням (консорціумам) щонайменше трьох університетів у щонайменше трьох різних країнах Європи.

2. Стипендії ERASMUS-MUNDUS: надання стипендій висококваліфікованим студентам старших курсів і науковцям з усього світу.

3. Партнерство: магістерські курси також передбачають можливість для встановлення партнерства з вищими навчальними закладами третіх країн, що покликане забезпечити високу мобільність студентів старших курсів і науковців з країн ЄС, які братимуть участь у магістерських курсах ERASMUS-MUNDUS.

4. Підвищення привабливості європейської вищої освіти: підтримуються через заходи, що сприяють зростанню престижу, наочності та доступності європейської вищої освіти, а також її подальшої інтернаціоналізації, зокрема що стосується взаємного визнання кваліфікацій між країнами Європи та третіми країнами.

Програма відкрита для: 27 країн ЄС (1 категорія), країн-кандидатів на вступ до ЄС (2 категорія), країн Європейського економічного простору та Європейської асоціації вільної торгівлі (3 категорія країн), інших третіх країн.

Магістерські курси ERASMUS-MUNDUS розраховані на три перші категорії країн, тоді як стипендії пропонуються студентам і науковцям з усіх третіх країн.

З 2007 року Європейська Комісія (ЄК) запровадила ще одну модальність програми ERASMUS-MUNDUS: "Вікно для зовнішньої співпраці", ініційовану Офісом "Євро-Допомога" – з метою посилення співробітництва у сфері вищої освіти між Європейським Союзом та третіми країнами через систему мобільності, направлену на обмін студентами та вченими, а відтак обмін знаннями і навичками на рівні вищої освіти. У межах нового компоненту Європейська Комісія фінансує програму обміну студентами 1-3 курсів як різновид мобільності між європейськими університетами, що охоплені програмою ERASMUS-MUNDUS, та університетами третіх країн, в тому числі і України. Також в рамках цього компоненту будуть фінансуватися проекти з обміну за участю змішаних консорціумів європейських університетів та університетів третіх країн шляхом надання грантів на покриття:

✓ витрат на організацію мобільності студентів та викладацького персоналу вищих навчальних закладів;

✓ витрат на індивідуальну мобільність окремих студентів та викладачів [5].

У межах міжнародних академічних програм SOCRATUS та ERASMUS-MUNDUS протягом 5 останніх років у Запорізькому національному університеті працює освітній проект підготовки магістрів з соціальної інклюзії (включення) за європейськими стандартами. Згідно з підписаною в м. Тімішуарі (Румунія) у червні 2004 року домовленості про співпрацю щодо підготовки фахівців європейського рівня у галузі соціальної роботи та соціального включення між консорціумом європейських університетів та Запорізьким державним (тоді ще) університетом в межах освітньої програми Сократ (SOCRATUS), останній включено до участі в програмі "Європейські перспективи соціальної інклюзії"("European Perspectives of Social Inclusion"). До складу консорціуму увійшли 13 університетів з 10 країн Європи:

✓ Hochschule Magdeburg-Stendal – Universety of Applied Sciences (Німеччина);

✓ Universitatea "AL. I. Cuza", Iasi (Румунія);

✓ Universidade do Porto (Португалія);

✓ Universidade Tecnica de Lisoboa (Португалія);

✓ Edge Hill University College (Великобританія);

✓ Eotvos Lorand University of Science, Budapest (Угорщина);

✓ Karlstad Universitet (Швеція);

✓ University of Braga (Португалія);

✓ University of Debrecen (Угорщина);

✓ University of Lillehammer (Норвегія);

✓ University of Nijmegen (Нідерланди);

✓ University of Tallinn (Естонія);

✓ West University of Timisoara (Румунія).

Таке запрошення до академічної співпраці з університетами країн-членів Євросоюзу вищого навчального закладу України було унікальним та почесним. Воно підкреслювало великий досвід та високу кваліфікацію спеціалістів університету, які готують соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів.

Навчання за цією програмою дозволяє студентам отримати найсучаснішу інформацію про нові напрямки соціальних наук та практики щодо галузей перспективного розвитку соціальної сфери європейських країн, порівняльної соціальної політики країн Європи, теорій соціальних змін, інтервенцій, а також соціального виключення певних груп населення тощо.

Особливий інтерес у слухачів викликає те, що 6 основних модульних курсів програми викладається фахівцями міжнародного рівня, професорами університетів-партнерів. Базові підручники також написані ними і видані всесвітньо відомим видавничим домом Peter Lang. Кожного студента забезпечено повним пакетом підручників з усіх дисциплін.

Робочою мовою програми є англійська, оскільки міжнародний диплом магістра та висока освітня кваліфікація вимагає від сучасного спеціаліста знання однієї, а бажано, й декількох іноземних мов. Отже, це надає слухачам об'єктивної можливості удосконалення знань англійської мови професійного спрямування та виведення володіння нею на новий якісний рівень.

Навчальний курс у європейській магістратурі розраховано на 2 роки (система 3 + 2) та передбачає отримання магістрантами 90 європейських кредитних одиниць. Кількість першої групи студентів програми (2005-2007 н.рр.) склала 13 осіб, а другої (2007-2009 н.рр.) – 14 осіб, що дозволило активно застосувати індивідуальний підхід та ефективне наукове керівництво процесом підготовки кожного студента з боку вітчизняних та закордонних професорів.

Потягом перших двох семестрів магістранти відпрацьовують 6 основних (обов'язкових для студентів всіх університетів-учасників проекту) модулів за наступною проблематикою:

✓ Методи дослідження в соціальних науках

✓ Етика та соціальна справедливість

✓ Теорії соціальної дискримінації (виключення)

✓ Соціальний простір сучасної Європи

✓ Порівняльна соціальна політика країн Європи

✓ Теорії інтервенцій та соціальних змін

Кожний курс розраховано на 25 академічних (аудиторних) та 75 годин самостійної роботи студентів. Ці модульні курси в Запорізькому національному університеті викладаються професорами з Німеччини, Угорщини, Естонії, Португалії, Швеції, Нідерландів та України.

Якість змісту програми, яка пройшла акредитацію у Німеччині за поданням Магдебурзького університету соціальних і прикладних наук Магдебург-Штендаль та отримала найвищий четвертий рівень, застосування новітніх методів і технологій викладання відзначається та позитивно оцінюється магістрантами ЗНУ, які після завершення інтенсивного курсу навчання за кожним з модулів заповнюють оціночні бланки щодо його якості та успішності обраної викладачем технології навчальної комунікації. Завершувалася робота з модулю виконанням самостійного завдання у формі есе, прове-

денням дослідження, створенням соціального проекту тощо. Роботи для перевірки та оцінювання надсилаються викладачеві, який читав певний модульний курс. За успішне виконання індивідуальної роботи з основного модулю магістрант отримує від 3 до 6 кредитів (ECTS) відповідно. Основні модульні курси спрямовано, насамперед, на розкриття та вивчення багатого європейського досвіду щодо соціального включення та максимальної інтеграції у соціальний простір категорій людей, які мають певні труднощі в процесі соціалізації та адаптації в суспільстві.

Окрім цього, велика кількість академічних годин (150 лише аудиторних) відводиться для вивчення додаткових курсів за обранням магістрантів. Моніторинг вибору студентів визначив додаткові модульні курси, які в третьому семестрі викладаються доцентами факультету соціальної педагогіки і психології ЗНУ:

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які мають особливі потреби (6 кредитів)

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з літніми людьми (6 кредитів)

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з наркозалежними (6 кредитів)

Це було обумовлено як інтересом магістрантів, так і нагальною необхідністю підготовки ефективних соціальних працівників для роботи з вищезазначеними категоріями населення, що дозволить поступово змінювати ситуацію в нашій країні на краще, крок за кроком наближати Україну до європейських гуманістичних моделей соціального розвитку суспільства [6].

Викликав великий інтерес магістрантів і той факт, що програма надає можливості прослухати курс за вибором у будь-якому з університетів-учасників проекту. Спектр напрямів таких модульних курсів у програмі є досить широким:

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з мігрантами;

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з хронічно хворими людьми;

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з бідними;

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з психічно хворими людьми;

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які знаходяться або щойно звільнилися з місць позбавлення волі;

✓ Європейські перспективи соціальної роботи з людьми – жертвами насильства тощо.

Згідно з графіком навчального процесу у даному проекті 6 запорізьких студентів у різні роки відвідали університет м. Порто (Португалія) з метою вивчення модульного курсу "Європейські моделі соціальної роботи з бідними та бідністю", а 3 португальських студенти прослухали в українському університеті-партнері модульний курс "Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які мають особливі потреби", який викладали у бінарному режимі професор Магдебурзького університету соціальних і прикладних наук Магдебург-Стендаль і доцент Запорізького національного університету.

Протягом термінів перебування у Португалії та Україні магістранти відвідали різні соціальні інституції з метою знайомства з методами та технологіями роботи соціальних працівників з відповідними категоріями клієнтів щодо їхнього соціального включення, провели польові дослідження на базі цих соціальних установ, отримали цінну фактичну інформацію, яка була використана ними при написанні магістерських дисертацій. Вони прийняли активну участь у всіх видах групової роботи, підготовці та здійсненні презентації соціальних проектів щодо роботи з бідними людьми та інвалідами за стандартами соціальної політики та соціальної роботи країн-членів Євросоюзу. Ця робота здійснювалася також спільно з норвезькими студентами, які на той час перебували у Португалії. За результатами навчання магістрантами були написані модульні роботи з метою отримання оцінок та кредитів згідно академічних вимог проекту [7].

Особливої значущості процес таких академічних обмінів, з нашої точки зору, набуває в контексті наукових, навчальних та неформальних контактів між студентами різних країн, що відповідає завданню створення єдиної Європи та спільного європейського навчального простору. Відзначаючи важливу роль такої діяльності студентам із Запоріжжя надали підтримку та допомогу співробітники Посольства України в Португалії та особисто Посол України в Португалії пан Ростислав Троненко. Вони зазначили, що такі обмінні процеси виявилися ефективними й доцільними у сфері встановлення дружніх та продуктивних наукових стосунків, адже вони спрямовані на користь вирішення проблем соціального включення в країнах Європи.

Програма "Європейські перспективи соціальної інклюзії" виявилася цікавою не тільки своїм змістом, але й новими стратегіями викладання та навчання. Прогресивний підхід до викладання передбачає рівну відповідальність викладачів і студентів за результати навчання; незалежність та ініціативу студентів у процесі набуття знань при партнерському науковому керівництві т'юторів; активну, самостійну науково-дослідну роботу; написання курсових і магістерських дисертацій; консультування студентів та супервізію їхніх робіт європейськими професорами; мультимедійні конференції за участю студентів – учасників програми.

Форми навчання у Європейській магістратурі вміщують лекції, семінари, практичні заняття, інтерактивне централізоване навчання з використанням системи Internet та елементів дистанційного навчання, відеоконференції, спілкування між студентами різних країн-учасників програми, мобільність учасників проекту щодо прослуховування модульних курсів за вибором в інших університетах-партнерах, дослідницькі проекти у галузях соціального включення та дискримінації певних груп населення, групову робота. До форм контролю знань, умінь та навичок відносяться наукові письмові роботи, тести, контрольні завдання, магістерська дисертація, наукове керівництво якою здійснюють викладачі Запорізького та закордонних університетів [8].

З огляду на те, що безумовною цінністю програми є мобільність студентів і викладачів, проект передбачає та реалізовує їх взаємні візити до університетів-партнерів з метою викладання та відвідування модульних курсів, участі у науково-практичних конференціях та проведення наукових досліджень з проблематики магістерських дисертацій. Доцент Запорізького національного університету набула можливості апробувати новий навчальний модуль "Методи дослідження у соціальних науках", викладаючи його в університетах Таллінна (Естонія), Карлштада (Швеція), Ліллехамера (Норвегія). 8 студентів проекту здійснили подорожі до партнерських університетів мм. Яси (Румунія), Таллінну (Естонія), Наймегену (Голландія), Магдебургу (Німеччина) з метою проведення досліджень та накопичення матеріалів для підготовки та написання магістерських робіт [9].

Навчання у програмі завершується написанням магістерських дисертацій (30 кредити) під керівництвом викладачів ЗНУ при супервізії (науково-консультативному супроводі) цих робіт професорами з європейських університетів – учасників проекту.

Отриманий Сертифікат європейського зразку забезпечує випускникам можливість продовжувати освіту в будь-якому з європейських університетів-партнерів програми, а також не потребує підтвердження за кордоном при наявності бажання працювати за фахом у всіх країнах – учасницях проекту, оскільки його акредитовано у Європі. Кваліфікація володарів Європейського Магістерського Диплому дозволить випускникам відігравати ключову роль у здійсненні допомоги людям в процесі їх самоорганізації та продуктивного включення у суспільство, а також стати конкурентноздатними фахівцями на світовому ринку професіоналів.

За результатами впровадження міжнародного магістерського проекту у практику навчання українських магістрантів та загального науково-практичного співробітництва представників університетів консорціуму у 2009 році було видано спеціальну монографію "Від Болоньї до Запоріжжя: академічні шляхи до інклюзивної Європи", що стало певним підсумком 10-річного терміну плідної співпраці європейських та українського університетів у справі підготовки фахівців міжнародного рівню у галузі соціальних наук [10].

Отже, участь вітчизняного вишу у міжнародній академічній програмі підготовки магістрів у галузі соціальної інклюзії сприяла суттєвому збагаченню досвіду щодо інноваційних форм взаємодії викладачів і студентів, ознайомленню за запровадженню передових європейських освітніх технологій у навчальний процес українського університету, надала студентам і викладачам можливості підвищити рівень своєї обізнаності у новітніх напрямках професійної підготовки спеціалістів за кордоном та суттєво підвищити рівень педагогічної майстерності викладачів Запорізького національного університету у процесі викладання в межах зазначеного проекту в Україні та за кордоном.

Продовжуючи всебічне вивчення проблеми інтеграції міжнародних академічних проектів у освітній простір України, ми поставили собі за мету дослідити соціально-психологічні фактори, які створюють перепони для активної участі вітчизняних фахівців системи вищої освіти та студентів українських вишів у процесах академічної мобільності.

1. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головко В.О. та інші. – Харків: Еспада, 2009. – 304 с. 2. http://www.bmbf.de/pub/London_Communique_Bologna_e.pdf. 3. Основні засади вищої освіти України. Ч.4 / За ред. І.О. Вакарчука; упоряд.: В.Д. Шинкарук, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабін. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 173 с. 4. *Коваленко О.* Один з принципів Болонського процесу – мобільність студентів у Європейському просторі. – Освіта України. – 2006. – 20 січня (№ 5). – С.5. 5. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE. – Brussels, 2007. 6. *Бльомерс В., Романенкова Л.* Від Болоньї до Запоріжжя: академічні шляхи до інклюзивної Європи. Монографія. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2009. – 340 с. 7. *Пащенко С.Ю., Романенкова Л.О.* Запорізький національний університет у контексті європейського освітнього простору. – Вісник ЗНУ: Серія "Педагогічні науки". – 2007. – № 2. – С.130-138. 8. *Пащенко С.Ю.* Європейські стандарти методичної та психолого-педагогічної підготовки магістрів. – Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – К.: Вид-во КНУ. – Т.1. – Додаток 3. – 2008. 9. *Пащенко С.Ю., Романенкова Л.О.* Запорізький національний університет у контексті європейського освітнього простору. – Вісник ЗНУ: Серія "Педагогічні науки". – 2007. – № 2. – С.130-138. 10. *Бльомерс В., Романенкова Л.* Від Болоньї до Запоріжжя: академічні шляхи до інклюзивної Європи. Монографія. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2009. – 340 с.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

Р.В. Пікус, канд. екон. наук, доц.

ФАКТОРИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ

Визначення поняття "конкурентоспроможності ВНЗ" в умовах інтеграції освіти.
Ключові слова: конкурентоспроможність ВНЗ, фактори конкурентоспроможності.

Определение понятия "конкурентоспособности ВУЗ" в условиях интеграции образования.
Ключевые слова: конкурентоспособность ВУЗ, факторы конкурентоспособности.

The category "high schools' competetiveness" in the conditions of education integration is defined.
Key words: high schools' competetiveness, competetiveness factors.

Конкуренція в сфері вищої освіти є відносно новим об'єктом дослідження науки в Україні. Це пов'язано перш за все з входженням України до європейського освітнього простору, через підписання відповідної декларації та реалізації положень Болонського процесу. Болонською декларацією більшість європейських країн-учасниць визначили засади для зближення та гармонізації систем освіти країн Європи з основною метою створити єдиний європейський простір вищої освіти та науки. З 2005 року ВНЗ України відправились у відкрите плавання. Розпочалось загострення конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг не тільки в межах України, а й за її кордонами. В наслідок цього виник значний інтерес до проблематики вищої освіти з боку науковців. Розуміння науковою елітою країни незворотності змін в механізмі функціонування вищих навчальних закладів, дало поштовх до бурхливого розвитку фундаментальних теоретичних основ поняття "конкурентоспроможність ВНЗ" в умовах ринкових відносин та відкритості кордонів. Саме формування нового етапу в вищий освіті в Україні вимагає перетворення існуючих базисів для забезпечення відповідності вищої освіти сучасним глобальним перетворенням у світі.

Для того щоб визначити основні важелі та фактори впливу на конкурентоспроможність ВНЗ, треба надати чітке визначення цьому поняттю.

Так Н. Мойсеєва, Н. Піскунова і Г. Костін розглядають конкурентоспроможність освітньої установи як фактор, залежний, в основному, від іміджу ВНЗ, що визначається такими показниками: загальна популярність і репутація, швидкість реагування на зміни запитів споживачів (абітурієнтів і роботодавців), інноваційний потенціал і його реалізація, престиж спеціальностей, рекламна політика, рівень закордонних зв'язків, фінансова забезпеченість (стійкість), конкурентний статус [1]. На нашу думку, таке визначення э неповним, так як відсутні ключові складові – якість та ефективність надання освітніх послуг. Показники, якими на думку авторів визначається конкурентоспроможність ВНЗ, не акцентують увагу на специфічності послуг освітніх установ. Саме усвідомлення ланцюга "вищий освітній заклад – якість та ефективність освітніх послуг – попит зі сторони абітурієнтів та роботодавців(результат) – конкурентоспроможність ВНЗ" на нашу думку є основотворчим. М. І. Пащенко дає таке визначення: конкурентоспроможність ВНЗ – це його теперішні та потенційні здатності (можливості) з надання освітніх послуг відповідного рівня, що задовольняють потреби суспільства при підготовці висококваліфікованих фахівців, а також потреби з розробки, створення та реалізації науково-методичної і науково-технічної продукції як в теперішній час, так і в

© Р.В. Пікус, 2010

майбутньому [2]. На нашу думку, дане визначення також не повністю відображає сутність поняття конкурентоспроможність ВНЗ, оскільки воно не дає можливості ідентифікувати конкуренті переваги освітніх закладів.

Інший науковець, В.А. Лазарев зазначає, що конкурентоспроможність ВНЗ – це його комплексна характеристика за певний період часу в умовах конкретного ринку, що відбиває перевагу над конкурентами за низкою визначальних показників – фінансово-економічних, маркетингових, матеріально-технічних, кадрових і соціально-політичних, а також здатність ВНЗ до без кризового функціонування і своєчасної адаптації до умов зовнішнього середовища, що змінюються [3]. Дане визначення є надмірно узагальненим, універсальним, та не дає чіткого уявлення про специфіку діяльності ВНЗ.

Л. Прус, розглядаючи конкурентоспроможність ВНЗ, привертає увагу до того, що поняття ефективності функціонування, конкурентоспроможності, результативності ВНЗ та якості освітніх послуг тісно взаємопов'язані [4]. Дане припущення підтверджує думку, що ВНЗ за рахунок надання високоякісних та ефективних освітніх послуг може забезпечувати не тільки соціальну ефективність, а й забезпечувати високі фінансові результати, бути економічно вигідними суб'єктами ринкових відносин.

Базисними на шляху уточнення та доробки понятійного апарату "конкурентоспроможності ВНЗ" можуть стати визначення основних термінів в нормативно-правових актах України в галузі освіти. Так в Законі України "Про вищу освіту" із змінами від 12 березня 2009р. зазначено зміст вищої освіти, обумовленної цілями та потребами суспільства системи знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [5]. Як раз "вища освіта" і є тим специфічним видом послуг ВНЗ, в наданні яких конкурують освітні заклади. Таким чином спробуємо надати власне визначення конкурентоспроможності ВНЗ – це здатність освітньої установи надавати систему знань, умінь і навичок обумовлених цілями і потребами суспільства, які створюють конкурентні переваги даного ВНЗ на конкретному ринку освітніх послуг, і відповідають перспективам розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

Конкурентоспроможність кожного окремого освітнього закладу України формує загальну конкурентоспроможність вищої освіти України як галузі на світовому ринку освітніх послуг, та є складовою частиною конкурентоспроможності держави в цілому.

Необхідно звернути увагу, що в науковій літературі відсутня класифікація видів конкурентоспроможності ВНЗ. Ю.Є. Петрунею запропонував поняття стратегічної та статичної конкурентоспроможності [6]. Термін "конкурентостійкість" вперше був введений В.Л. Диканем [7]. Під ним розуміється статична конкурентоспроможність ВНЗ, тобто можливість зберігати з мінімальними коливаннями досягнутий рівень конкурентоспроможності та здатність ВНЗ до виживання. В свою чергу Л. Прус обгрунувала поняття "конкурентогнучкість" ВНЗ або динамічна конкурентоспроможність ВНЗ [8]. На думку автора даний термін відображає спроможність ВНЗ вчасно розпізнавати зміни у зовнішньому середовищі і розвивати власний потенціал таким чином, щоб адекватно реагувати на ці зміни.

Визначення факторів конкурентоспроможності вищої освіти на сучасному етапі розвитку. Фактори, що впливають на конкурентоспроможність ВНЗ, по своїй природі є неоднорідними та потребують класифікації та систематизації. Усю сукупність факторів, які впливають на діяльність будь-якого ВНЗ, можна поділити на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх факторів можемо віднести об'єктивні критерії, які ідентифікують можливості ВНЗ щодо забезпечення власної конкурентоспроможності. До них відносяться: 1) науково-технічний потенціал ВНЗ; 2) кадровий потенціал (структура, професійно-кваліфікаційний склад); 3) фінансово-економічний потенціал; 4) рівень матеріально-технічного забезпечення; 5) підготовка, розробка та впровадження теоретико-практичних матеріалів, дисциплін; 6) інфраструктурний потенціал; 7) маркетинговий потенціал (PR ВНЗ у ЗМІ, формування позитивного іміджу); 9) інноваційний потенціал; 10) власна корпоративна культура.

До зовнішніх факторів можемо віднести ті фактори, до яких ВНЗ як суб'єкт ринкових відносин повинен адаптуватися. Серед них: 1) ступінь залежності від держави та її вплив на діяльність ВНЗ; 2) організаційна форма власності (державний або приватний ВНЗ); 3) основні показники конкретного ринку освіти (український, європейський, світовий, його тип, ємкість); 4) чинники безпосереднього оточення (конкуренти, абітурієнти, роботодавці); 5) соціально-економічна ситуація в країні (рівень безробіття, кількість випускників шкіл, стан ринку праці); 6) загальні тенденції розвитку економіки (формує попит на відповідні напрями підготовки); 7) демографічна ситуація; 8) міжнародні зв'язки.

Дослідженням факторів конкурентоспроможності вищої школи України займається низка організацій, серед них такі як: Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні (CEUME), Асоціація бізнес-освіти (АБО), Центр інновацій та розвитку. Саме зусиллями цих організацій в Україні з 2001 р. досліджується проблема співвідношення очікувань студентів та роботодавців із діяльністю ВНЗ. Але такі дослідження мають більш епізодичний та несистематизований характер [9].

1. Світовий досвід організації системи вищої освіти. Світові лідери в наданні освітніх послуг.

Болонський процес покликаний сприяти перетворенню Європи на демократичний та процвітаючий континент з найпотужнішою у світі соціальною політикою й розвиненими людськими ресурсами, а також зробити європейську вищу освіту найбільш конкурентоспроможною в змаганні за інтелектуальні, фінансові ресурси й престиж [10]. Наша країна, приєднавшись до Болонського процесу, встала на шлях реформування школи вищої освіти. Для створення конкурентних переваг вітчизняним освітнім закладам необхідно переймати досвід лідерів світового ринку освіти. Необхідно відійти від заангажованості, застарілих стандартів, негнучкості наукового процесу. За допомогою єдиної зони вищої освіти ми зможемо підвищити якість і доступність знань і стати, таким чином, конкурентом європейських ВНЗ. На світовому ринку освіти поки втримують перше місце ВНЗ США.

Перші рейтинги вищих навчальних закладі мали на меті порівняльну оцінку університетів певної території чи країни. Процесс глобалізації бізнесу і вищої освіти породив потребу зіставлення університетів в масштабах усього світу.

Для того, щоб уявити розподілення сил на світовому ринку освіти розглянемо основні міжнародні рейтинги ВНЗ за 2008р. такі як: The QS World University Ranking (by The TIMES magazine) [11], Academic Ranking of World Universities (by Shanghai Jiao Tong University) [12], TOP 500 глобальний рейтинг за версією агенції "РейтОР" [13].

Так по версії The QS World University Ranking (by The TIMES magazine) за 2008р. 5-ка лідерів має такий вигляд: Гарвардський університет (Harvard University),

університет ЙЄЛЬ (YALE University), Кембридж (University of CAMBRIDGE), Оксфорд (University of OXFORD), Каліфорнійський технологічний інститут (California Institute of Technology). США та Великобританія в цьому рейтингу вже не перший рік поспіль втримують позиції лідерів. В опитуванні, на базі якого будувався рейтинг, прийняли участь 6 354 академічних співробітників університетів – професорів, викладачів, деканів. Крім того 2 339 топ-менеджерів компаній відповіли на питання дослідження рейтингу. До списку кращих 200 університетів потрапили 33 країни. Українські ВНЗ не потрапили до перелічених освітніх закладів.

Academic Ranking of World Universities (by Shanghai Jiao Tong University) склав свою 5-ку лідерів наступним чином: Гарвардський університет (Harvard University), Стенфордський університет (STANFORD University), Каліфорнійський університет – Беркли (California University – Berkeley), Кембридж (University of CAMBRIDGE), Массачусетский технологический інститут (Massachusetts Institute of Technology (MIT)). В даному рейтингу не має українських ВНЗ, але присутні 2 російських ВНЗ МГУ ім. Ломоносова та Санкт-Петербурзький національний університет на 70 та 303 місці відповідно.

Цікавими є результати глобального рейтингу TOP 500 за версією агенції "РейтОР". Так в даному рейтингу 5-те місце займає російський ВНЗ – Московський державний університет ім.. Ломоносова. А також два українські ВНЗ увійшли до 500 кращих вузів світу (КНУ ім.. Тараса Шевченка немає серед них).

Всі рейтинги в своєму дослідженні використовували приблизно однакові показники, серед них можна виокремити такі як: якість освіти (кількість нобелевських лауреатів, призерів міжнародних конкурсів та олімпіад), якість педагогічного складу ВНЗ (кількість академіків, професорів та ін., скільки серед них міжнародних призерів та лауреатів), індекс цитування, кількість публікацій в науково визнаних виданнях міжнародного значення (Nature and Science), оцінка роботодавців, фінансове забезпечення (обсяг консолідованого бюджету університету), міжнародна діяльність ВНЗ (членство ВНЗ в міжнародних академічних спільнотах, частка іноземних студентів до загальної кількості студентів), інтернет комунікації (обсяг веб-продукції, інформативність офіційного сайта, наявність літературних джерел в електронному доступі).

Відсутність українських ВНЗ в міжнародно визнаних рейтингах пояснюється слабкою орієнтацією вітчизняної вищої школи на міжнародні зв'язки, незначною кількістю спільних досліджень, програм, спрямованістю освітніх послуг на внутрішній ринок і відсутність заходів щодо залучення іноземних студентів в країну. Так наприклад, США та Великобританія залучують 45 % іноземних студентів, Германія та Франція – по 9 %. Зі 150 мільйонів студентів в світі 10 мільйонів активно мігрують по іноземним ВНЗ, та їх кількість постійно зростає.

У процесах міжнародної освітньої мобільності Україна наразі переважно відіграє роль експортера, а не країни призначення. За даними 2006 року, за кордоном навчалося близько 25 тисяч студентів з України: найбільше у Німеччині (7.6 тис.), Російській Федерації (6.8 тис.), США (2.0 тис.), Польщі (1.8 тис.), Угорщині (1.0 тис). Кількість іноземних студентів в Україні оцінюється у приблизно 15.6 тисяч. Але глобальні тенденції ставлять перед Україною нові виклики [14].

Ще одним негативним фактором виступає відтік обдарованих науковців до західних університетів, крупних дослідницьких інститутів та ТНК. Новою тенденцією на сучасному світовому ринку освіти є боротьба за "зірок" серед студентів, коли західні ВНЗ обдарованим абітурієнтам надають можливість отримати гранти на освіту. Лідери-університети світу надають освіту 2-ма шляхами: без гранту або платна освіта, та на базі гранту або безкоштовне навчання, але грант отримати можна не лише від держави. У студента є можливість бути профінансованим у навчанні крупною корпорацією, державною організацією (дослідницькі інститути), недержавними установами. Крім того, студент може сплатити навчання у майбутньому після працевлаштування – навчання у кредит, при чому навчання буде профінансоване майбутнім роботодавцем. Також у абітурієнта є можливість отримати частковий грант або сплачувати самостійно тільки частку вартості освітніх послуг, а інша буде профінансована відповідною зацікавленою організацією [15]. Така кількість варіантів отримати вищу освіту для абітурієнтів забезпечує конкурентну перевагу для західних ВНЗ порівняно з вітчизняними.

Для українських ВНЗ однією з пріоритетних задач може бути потрапити до кращих європейських та світових рейтингів університетів. Так як це підвищить їх привабливість не тільки для абітурієнтів та роботодавців, але й для інвесторів, а також забезпечить субсидії від держави.

Корисними в побудові та організації процесу навчання можуть стати такі особливості західної освітньої програми як:

✓ Так звані комбіновані програми, що дозволяють одержання диплома відразу по двох спеціальностях (majors). Комбінації можуть бути такі: дві спеціальності, кожна з яких вивчається як основна (major+major); основна й друга (не основна) (major+minor) з одержанням диплома й сертифіката відповідно [16];

✓ Студентові надається значна свобода у створенні індивідуальної програми з економіки з урахуванням своїх професійних інтересів. Це здійснюється за допомогою вивчення великої кількості дисциплін на вибір з інших галузей знань, поєднуючи, наприклад, економіку й інженерні науки, економіку й історію, економіку й політологію тощо. За перші два роки студенти повинні освоїти загальноосвітню програму, що в Масачусетському інституті включає 15 предметів з 38 мінімальних курсів, обов'язкових для одержання ступеня (у Гарварді – 10 з 32, у Принстоні – 16 з 30): шість предметів природничонаукового циклу з галузі хімії, фізики, біології, вищої математики; вісім предметів гуманітарного й соціально-економічного циклу, при цьому три предмети необхідно взяти з економічних дисциплін вступного характеру, а п'ять предметів обираються з дисциплін: література й мистецтво; філософія, культурологія, релігієзнавство; мистецтво; історія; соціологія, політологія, психологія, антропологія; два предмети – із природничих наук і технології; обов'язкове вивчення дисципліни "Мистецтво написання", що припускає підвищення грамотності студента й розвиток навичок аналізу й правильного викладу думок [17].

2. Сучасний рейтинг ВНЗ України. Основні фактори формування конкурентних переваг національних освітніх закладів.

Україна теж не лишилась осторонь тенденцій створення рейтингової оцінки ВНЗ в середні країни. З метою рейтингової оцінки вищих навчальних закладів України у 2003 році Українським інститутом соціальних досліджень і Міжнародною кадровою академією було започатковано рейтинг "Софія Київська". У 2006 році було складено рейтинг Міністерства освіти і науки України. У 2007 році до процесу складання рейтингів українських ВНЗ підключилися засоби масової інформації: свої рей-

тинги запропонували журнал "Деньги" (2007, 2008, 2009 рр.), "Кореспондент" (2007, 2008 рр.). Із 2007 року центром ЮНЕСКО – СЕПЕС і кафедрою ЮНЕСКО "Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика" спільно із газетою "Дзеркало тижня" складається і видається рейтинг українських вищих навчальних закладів "Топ-200 Україна" (2007, 2008 рр.). У 2007-2008 році з ініціативи компанії СКМ і за підтримки Фонду Ріната Ахметова "Розвиток України" відбувся пілотний етап проекту рейтингової оцінки українських ВНЗ "Компас"; у 2009 році рейтинг "Компас" був складений із врахуванням методологічних висновків, отриманих у перебігу пілотного проекту.

Рейтинг ТОП 200 ВНЗ України під егідою міжнародної організації ЮНЕСКО. За допомогою визнаної методики рейтингування експерти ЮНЕСКО оцінили науково-педагогічний потенціал, якість підготовки студентів, міжнародну діяльність та визнання українських вузів за кордоном станом на кінець 2008р. КНУ ім.. Тараса Шевченка за цим рейтингом посів 2-ге місце.

Рейтинг ВНЗ України "Компас-2009". Рейтинг був ініційований компанією "Систем Кепитал Менеджмент" (СКМ) и Благодійним фондом "Розвиток України" в рамках проекту "СКМ – ВНЗам". Ідея проекту також найшла підтримку зі сторони Світового (World Bank) та інших українських та міжнародних організацій. Рейтинг відображає оцінку ВНЗ випускниками та роботодавцями з точки зору відповідності рівня освітніх послуг, що надаються ними, та попитом ринку праці [18].

Рейтинг ВНЗ України "Компас" формується на основі спеціально розробленої методології, яка враховує дані, отримані в результаті комплексу соціологічних досліджень. Проведене дослідження було спрямоване на розроблення рейтингу вищих навчальних закладів України III–IV рівня акредитації, які готують бакалаврів, спеціалістів або магістрів за такими напрямами спеціалізації: бізнес/економічні спеціальності; правознавство; інженерні/технічні спеціальності; інформаційні технології (IT); архітектура/будівництво.

Перед проведенням дослідження було створено перелік ВНЗ, які відповідають таким критеріям:

✓ ВНЗ має III–IV рівень акредитації;

✓ ВНЗ не є філією або підрозділом (наприклад, інститут ВНЗ) іншого навчального закладу;

✓ ВНЗ здійснює підготовку бакалаврів, спеціалістів або магістрів за п'ятьма вищезазначеними напрямками спеціалізації (має студентів денної форми навчання).

Для формування переліку ВНЗ – учасників рейтингу "Компас" використовувалась загальнодоступна інформація про ліцензійні обсяги підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів у кожному з ВНЗ 3-4 рівня акредитації. Ця інформація міститься на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України.

До переліку включалися ті ВНЗ, які мали ліцензію на підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів хоча б за одним із таких напрямків:

✓ бізнес/економічний;

✓ правознавство;

✓ інженерний/технічний;

✓ напрямок інформаційних технологій (IT);

✓ архітектура/будівництво

Ще одним із критеріїв, який враховувався при формуванні переліку ВНЗ, став сумарний ліцензійний обсяг підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів одного напрямку у ВНЗ. Для участі ВНЗ у рейтингу за напрямками спеціалізації сумарний ліцензійний обсяг мав складати:

✓ бізнес/економічний – 150 і більше;

✓ правознавство – 50 і більше;

✓ інженерний/технічний – 50 і більше;

✓ напрямок інформаційних технологій (IT) – 50 і більше;

✓ архітектура/будівництво – 50 і більше.

У результаті відбору ВНЗ було створено перелік, який містив 234 вищих навчальних заклади, що брали участь у рейтингу.

За результатами складеного рейтингу ВНЗ, до п'ятірки найсильніших увійшло 8 вищих навчальних закладів: 5 із них розташовані в Києві, по одному – в Донецьку, Львові і Харкові. Перше місце у рейтингу розділили Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут" (86 балів) і Київський національний університет імені Тараса Шевченка (85 балів). На другому місці – Національний університет "Києво-Могилянська академія" (52 бали). Третє місце рейтингу розділили Донецький національний технічний університет (50 балів) і Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана (49 балів). На четвертому місці – Національний університет "Львівська політехніка" (47 балів). Нарешті, закриває п'ятірку найкращих Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" (42 бали) і Київський національний університет будівництва і архітектури (41 бал).

Київський національний університет імені Тараса Шевченка у загальному рейтингу ділить перше місце із Національним технічним університетом України "Київський політехнічний інститут"; поза тим, в оцінках компаній-експертів і випускників КНУ ім. Т.Шевченка помітно випереджає усі інші українські вищі навчальні заклади. До сильних сторін КНУ ім. Т.Шевченка, за оцінками усіх груп респондентів, можна віднести:

✓ Високий рівень підготовки фахівців бізнес / економічних спеціальностей (перше місце, дещо випереджаючи Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана);

✓ Високий рівень підготовки фахівців юридичних спеціальностей (друге місце після Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого);

✓ Непоганий рівень підготовки фахівців у сфері інформаційних технологій (друге місце, але відставання від НТУУ "Київський політехнічний інститут" досить суттєве).

✓ Непогано налагоджена співпраця із компаніями роботодавцями (із цим університетом співпрацює 14 із 953 компаній-роботодавців, які взяли участь в опитуванні, і 27 із 331 компаній – учасників експертного опитування).

✓ В оцінках випускників КНУ ім. Т.Шевченка явно виграє за рахунок іміджу (готовність радити ВНЗ для вступу знайомим), що, як відомо, може суттєво сприяти першим кар'єрним крокам випускників.

Натомість, як випливає із оцінок роботодавців, слабшою стороною КНУ ім. Т.Шевченка є підготовка спеціалістів інженерно-технічних спеціальностей: у цьому аспекті КНУ ім. Т.Шевченка суттєво поступається НТУУ "Київський політехнічний інститут" (Київ), Донецькому національному технічному університету (Донецьк), Національному технічному університету "Харківський політехнічний інститут" (Харків), Національному гірничому університету України (Дніпропетровськ), Національному університету "Львівська політехніка" (Львів) і стоїть приблизно на одному рівні із Одеським національним політехнічним університетом (Одеса) і Національною металургійною академією України (Дніпропетровськ). Окрім цього, порівняно із випускниками інших вищих навчальних закладів, випускники КНУ ім. Т.Шевченка досить незадоволені тим, наскільки їхній університет сприяє працевлаштуванню фахівців, яких він готує. За-

галом, КНУ ім. Т.Шевченка має авторитет вищого навчального закладу, який дає освіту найвищого рівня. Хоча для цього університету проблемними можуть бути забезпечення однаково якісної підготовки за всіма спеціальностями і подальше працевлаштування випускників (особливо за "популярними" спеціальностями) [19].

3. Проблеми забезпечення достатнього рівня конкурентоспроможності національних навчальних закладів (у т.ч. КНУ ім. Тараса Шевченка) в процесі поглиблення інтеграції вищої освіти країн Європи та світу в цілому.

Одним з важливих чинників загострення конкурентної боротьби виступає демографічний спад, наслідком якого буде скорочення попиту на освітні послуги. Так на 1 серпня 2009 р. чисельність населення України становила 46022,3 тис. чоловік, що на більше ніж 300 тис. менше відповідного показника за 2008 р. [20]. І ця тенденція зберігається з 2001 р. з моменту проведення Всеукраїнського перепису населення. За словами заступника директора Інституту демографії НАН України Елли Лібанової, протягом 30 років народжуваність в Україні й далі спадатиме [21].

З іншого боку – у студентах з України зацікавлені інші країни, зокрема Німеччина. Оцінюючи чисельність вікової групи 16-24 років і те, що Німеччина є основною країною міграції для українських студентів, німецькі дослідники віднесли Україну до групи "D" цільових країн для набору студентів, тобто країн із високою мотивацією, але скороченням чисельності цільової групи [22].

Вище викладене свідчить про необхідність вжиття заходів щодо підвищення якості вищої класичної економічної освіти в Україні.

1. *Моисеева Н., Пискунова Н., Костин Г.* Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения (ВУЗа) // Маркетинг. – 1999. – №5. – С.77-89. 2. *Пащенко Н.И.* Конкурентоспособность вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции: Дис. канд. экон. наук: 08.00.04. – Уфа. – 1999. – 191 с. 3. *Лазарев В.А.* Конкурентоспособность вуза как объект управления // Екатеринбург: Издательский дом "Пригородные вести". – 2003. – 160 с. 4. *Прус Л.* Теоретичні засади управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів // Вісник ТДЕУ. – №2. – 2006. 5. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_01.html] – Закон України "Про вищу освіту" №2984-III, із змінами від 12 березня 2009 р. 6. *Петруся Ю.Є.* Маркетинг на ринку освітніх послуг//Маркетинг в Україні. – 2004. – №1. – С.52-55. 7. *Дикань В.Л.* Обеспечение конкурентоустойчивости предприятия // Харьков: Основа. – 1995. – 160с. 8. *Прус Л.* Теоретичні засади управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів // Вісник ТДЕУ. – №2. – 2006. 9. *Босак О.В.* Фактори конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в системі формування економіки знань // Регіональна економіка. – №4. – 2008. – С.223-227. 10. *Курило В.С.* Болонський процес як інструмент створення зони європейської вищої освіти // Освіта Донбасу. – 2005. – №3. – С.12-15. 11. http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2008/results. 12. http://www.arwu.org/. 13. http://www.strf.ru/organization.aspx?CatalogId=221&d_no=17866. 14. Аналітичний звіт. Компас – 2009. Думка роботодавців та випускників // СКМ та Фонд Рената Ахметова "Розвиток України": Травень 2009. 15. http://www.cam.ac.uk/univ/ – офіційний сайт університету Кембридж. 16. http://ua.textreferat.com/referat-13269.html – Міжнародний досвід організації системи вищої освіти. 17. *Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Вознесенская Ю.А., Лукьяненко О.И., Медведева М.А.* Высшее социально-экономическое образование за рубежом // Инновации в образовании. – 2004. – №2. – С.47-50. 18. http://www.yourcompass.org/ratings/ – офіційний сайт Рейтингу ВНЗ України "Компас – 2009". 19. Аналітичний звіт. Компас – 2009. Думка роботодавців та випускників // СКМ та Фонд Рената Ахметова "Розвиток України": Травень 2009. 20. *Моисеева Н., Пискунова Н., Костин Г.* Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения (ВУЗа) // Маркетинг. – 1999. – №5. – С. 77–89. 21. http://www.me.gov.ua/control/uk/publish/printable_article?art_id=38501. 22. Аналітичний звіт. Компас – 2009. Думка роботодавців та випускників // СКМ та Фонд Рената Ахметова "Розвиток України": Травень 2009.

Надійшла до редколегії 30.10.2009

Ю.І. Приходько, канд. пед. наук, доц.

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ ЯК СИСТЕМНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У доповіді розглядається проблема якості підготовки військових фахівців як основоположна складова функціонування педагогічної системи вищого військового навчального закладу. Обґрунтовуються актуальність досліджуваної проблеми структура (проективна, процесуальна, моніторингова, коригувальна складові) та сутність системно-технологічного підходу до якості освіти.

Ключові слова: якість освіти, підготовка військових фахівців, система, технологізація, проектування, процес, моніторинг, коригування, інформатизація, фундаменталізація, контороль.

В докладе рассматривается проблема качества подготовки военных специалистов как основоположная составляющая функционирования педагогической системы высшего военного учебного заведения. Обосновываются актуальность исследуемой проблемы структура (проективная, процессуальная, мониторинговая, корректирующая составная) и сущность системно-технологического подхода к качеству образования.

Ключевые слова: качество образования, подготовка военных специалистов, система, технологизация, проектирование, процесс, мониторинг, корректирование, информатизация, фундаментализация, контроль.

The report consider the problem of military specialists training quality as a basis of functioning higher military educational establishment's pedagogical system. Also it considers the urgency of research problem, structure (projective, processual, monitoring, corrective components) and the essence of system- technological approach to the education quality.

Key words: education quality, military specialists training, system, technology, designing, process, monitoring, correction, informatisation, fundamentalisation, control.

У контексті світової глобалізації, інформатизації, формування єдиного європейського освітнього простору відповідно до вимог Болонського процесу якість освіти стає ключовою проблемою не тільки навчальних закладів усіх рівнів акредитації, а й держави. Як зазначається в Комюніке Берлінської конференції міністрів освіти європейських країн, якість вищої освіти є основою створення загальноєвропейського простору вищої освіти [1]. З цією метою передбачається організація акредитаційних аґентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій, а оцінка підготовленості тих, хто навчається, буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти, введена Європейська система перезарахування кредитів (залікових одиниць трудомісткості), яка має стати нагромаджувальною, здатною працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя" [2;3].

Актуальність дослідження проблеми якості підготовки військових фахівців в сучасних умовах визначається низкою чинників:

✓ по-перше, від якості їх підготовки залежить рівень обороноздатності держави, бойової готовності та боєздатності Збройних Сил України [4];

✓ по-друге, якість освіти визначає розвиток військової науки і техніки, озброєння та їх застосування;

✓ по-третє, якість підготовки офіцерських кадрів сприяє формуванню важливості й престижності військової служби;

© Ю.І. Приходько, 2010

✓ по-четверте, якість військової освіти сприяє формуванню військової еліти, загальної культури військового середовища та визначає їх позитивний вплив на суспільство та статус військовослужбовців у суспільстві;

✓ по-п'яте, якість підготовки фахівців у ВВНЗ набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності військової освіти нашої держави серед інших країн, де готуються військові професіонали;

✓ по-шосте, якість здобутих військовими фахівцями у ВВНЗ знань, умінь, навичок визначає їх спроможність з високим ступенем ефективності виконувати завдання, які постають перед ними у миротворчих операціях, дієво сприяє утвердженню авторитету нашої держави та її Збройних Сил на міжнародній арені.

✓ по-сьоме, стійким глобалізаційним падінням якості освіти і відсутністю універсального інструментарію її оцінки.

Тривалі за часом традиційні підходи до підготовки фахівців, що мало місце у наукових дослідженнях, виходили переважно зі специфічних цілей і змісту освіти, методологічних та ідеологічних настанов, наявних політичних, військових, технологічних та економічних вимог і умов. При цьому проблема якості освіти декларувалася, але не знаходила дієвої матеріалізації [5].

Термін якість – філософська категорія, що "виражає внутрішню визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших" [6]. Одночасно, якість – це об'єктивна й достатньо повна характеристика об'єктів, яка виявляється в сукупності їх властивостей [7].

Як стверджує К.В. Корсак, застосування цього терміну до освіти "порівняно нова справа, викликана самим життям, пошуками як загальноприйнятого його визначення, так і формування засобів вимірювань" [8]. Поняття якість, вважає П.П. Одерій, "містить комплекс ознак: оволодіння системою знань, навичок і вміння використовувати їх у професійній діяльності" [9]. На думку О.І. Субетто, якість підготовки фахівців – "інтегральний показник стану навчання і рівня знань студентів" [10]. Він включає комплекс ознак, що характеризують оволодіння системою знань і вміння використовувати їх у процесі діяльності. Й. Кондо поняттям "якість" характеризує результат процесу, тобто, за його твердженням, "якість відноситься до наслідку в причинно-наслідковій залежності" [11].

Як бачимо, існують різні підходи щодо тлумачення терміна "якість підготовки фахівців", які відрізняються один від одного повнотою врахування тих чи інших ознак фахівця, рівня його знань, умінь використовувати їх у практичній діяльності, врахуванням складових навчального процесу тощо. Водночас, при цьому недостатньо дослідженими залишаються питання системного, технологічного погляду на якість освіти. Як слушно відзначає С.М. Ніколаєнко, "система якості передбачає реалізацію функцій планування, управління, забезпечення та поліпшення (оптимізація якості)" [12].

Поліпшення якості та підвищення ефективності будь-яких процесів знаходиться в площині їх наукового обґрунтування. Адже, щоб планувати, коригувати, контролювати й стимулювати підвищення якості слід передусім надійно засвоїти параметри і складові цього процесу за сукупністю властивостей, що їх характеризують. Тому комплексні, системні оцінки якості та ефективності дістають дедалі ширшого застосування.

Якість підготовки фахівців є важливою характеристикою управління освітнім процесом, системною категорією, визначається ступенем обґрунтованості та дієздатності таких складових: мети навчання (для чого навчати), управлінських процедур (як управляти навчанням), змісту навчання (чого навчати), засобів навчання та принципів організації процесу навчання (як навчати), а також має відповідати вимогам стандартів ДСТУ ISO 9000–2001 (Системи управління якістю. Основні положення та словник), ДСТУ ISO 9004–2001 (Системи управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльності) [13].

Системно-технологічний підхід дозволяє представити якість підготовки військових фахівців такими складовими: проективна; процесуальна; моніторингова (оцінка, аналіз); коригувальна. Розглянемо сутність цих складових в контексті підвищення якості навчання та виховання.

1. Проективна складова:

1) уточнення Переліку спеціальностей і спеціалізацій підготовки військових фахівців у напрямі оптимальної відповідності організаційно-штатним структурам військових частин, штабів, науково-дослідних та інших установ Збройних Сил України;

2) формування нового покоління:

✓ освітньо-кваліфікаційних характеристик на основі Переліку спеціальностей і спеціалізацій підготовки військових фахівців, психограм, військово-облікових спеціальностей (паспортів спеціальностей);

✓ освітньо-професійних програм з підготовки військових фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і визначених спеціальностей;

✓ програм навчальних дисциплін з підготовки військових фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і визначених спеціальностей;

3) оптимізація змісту гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки військових фахівців з метою:

✓ наближення його до завдань і функцій Збройних Сил України;

✓ фундаменталізації підготовки військових фахівців на основі цілісного знання, інтеграційної єдності природничої, гуманітарної та професійної складових військової освіти;

✓ приведення у відповідність з психолого-фізіологічними можливостями тих, хто навчається, та принципами дидактики;

✓ вибору та обґрунтування дидактичної моделі складових підготовки військових фахівців: акценти практичної спрямованості; організація практичної підготовки у військових навчальних закладах і навчальних центрах; органічне поєднання практичної і теоретичної підготовки;

4) створення дієвої системи інтелектуального, професійно-психологічного та медико-фізіологічного конкурсного відбору талановитої молоді для вступу на навчання до вищих військових навчальних закладів;

5) удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

6) поєднання навчання та наукової роботи, підвищення ролі науки у вищих військових навчальних закладах як одного з основних факторів забезпечення належного рівня кваліфікації науково-педагогічних працівників, високої якості підготовки військових фахівців, неперервного оновлення змісту військової освіти; підтримка провідних наукових шкіл.

2. Процесуальна складова:

1) технологізація військово-педагогічного процесу, орієнтація на створення нових, ефективних інтегрованих педагогічних технологій щодо проектування, здійснення, контролю й коригування процесу підготовки військових фахівців на основі комп'ютерних, інформаційних та комунікативних технологій, рейтингових оцінок;

2) активне використання науково обґрунтованих методів та засобів навчання і виховання, які забезпечують поєднання фундаментальної теоретичної підготовки військових фахівців з системою їх практичної підготовки, що орієнтована на військово-професійну діяльність фахівця за спеціальністю та спеціалізацією; перехід від екстенсивно-інформаційного та екстенсивно-репродуктивного навчання до інтенсивно-фундаментального, продуктивного;

3) запровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, створення військовим фахівцям належних умов для формування індивідуальної освітньої траєкторії, для самостійного оволодіння знаннями, самоосвіти, подальшого професійного, кар'єрного та особистого росту; удосконалення організаційно-методичних засад самостійної роботи курсантів (слухачів);

4) спрямування навчально-виховної роботи та психологічної підготовки військових фахівців на становлення у них таких особистісних сфер: мотиваційної – в умовах навчання, повсякденної діяльності, сучасного бою; регуляторної – ціннісного ставлення до суб'єктів, груп, підрозділів в ході професійної взаємодії, виконання завдань, рішучості, обов'язковості, відповідальності; рефлексивної – особистісного та взаємного продукування, відтворення та використання інформаційних потоків у процесі військово-професійної діяльності; оціночної – самооцінка особистісної професійної підготовки, результатів діяльності та відносин у військовому соціумі; коригувальної – самокоригування особистісної професійної підготовки, внутрішньої та зовнішньої поведінки з метою підвищення ефективності діяльності в різноманітних умовах;

5) трансформація ролі педагога як організатора, керівника і консультанта, що майстерно створює умови для плідної, творчої, самостійної розумової праці тих, хто навчається, їх саморозвитку та самовдосконалення; оптимізація навчального навантаження науково-педагогічних працівників і курсантів;

6) забезпечення якісних зрушень у системі управління підготовкою військових фахівців, перехід у навчальному процесі на засади педагогіки співробітництва, діалогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних відносин, рейтингової оцінки результатів навчальної діяльності військових фахівців;

7) забезпечення інформатизації системи підготовки військових фахівців, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; розроблення широкого спектру традиційних і електронних підручників, дидактичних матеріалів, предметно-орієнтованих середовищ навчального та розвиваючого призначення, індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності, залежно від конкретних потреб;

8) розвиток та удосконалення матеріально-технічної бази:

✓ забезпечення пріоритетної поставки до вищих військових навчальних закладів, навчальних центрів найновіших зразків озброєння та військової техніки, навчально-тренувальних комплексів, сучасної комп'ютерної техніки та засобів зв'язку;

✓ створення індустрії засобів навчання, що відповідають сучасному науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти, повністю забезпечити ними вищі військові навчальні заклади;

✓ розробка типового навчально-лабораторного обладнання з відповідних навчальних дисциплін для вищих військових навчальних закладів;

✓ запровадження навчального, демонстраційного устаткування, сполученого з комп'ютерними системами, для самостійного вивчення військовими фахівцями навчального матеріалу;

✓ створення у військових навчальних закладах за відповідними напрямами наукових досліджень сучасної науково-експериментальної бази;

✓ забезпечення вищих військових навчальних закладів, курсів з перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ліцензованими програмними продуктами; створення електронних каталогів та забезпечення доступу до інформаційної бази наукових бібліотек провідних вищих навчальних закладів, електронного фонду навчальної літератури в мережі Інтернет;

✓ забезпечення редакційно-видавничих підрозділів вищих військових навчальних закладів сучасною поліграфічною технікою та необхідними витратними матеріалами;

9) удосконалення системи фінансування вищих військових навчальних закладів шляхом визначення таких кошторисних джерел:

✓ державного бюджету;

✓ надання додаткових освітніх та інших послуг;

✓ здійснення економічної діяльності, регламентованої державою;

✓ виконаних науковцями військових навчальних закладів досліджень з договірних науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт;

✓ підготовка студентів за контрактом та підготовки офіцерів запасу;

✓ підготовка іноземних військових фахівців;

✓ грантів.

3. Моніторингова складова:

1) контроль засвоєння змісту навчання (поточний та пілсумковий: тестовий, кваліметричний, якісний):

✓ адекватність цілям та завданням навчання – відповідність змісту та форм контролю призначенню військових фахівців, змісту та формам їх діяльності;

✓ об'єктивність – оцінка якості знань, умінь, навичок, виключення при цьому суб'єктивних факторів;

✓ індивідуальність – виявлення ступеню засвоєння змісту навчання кожним слухачем та курсантом окремо;

✓ всебічність – спрямованість контролю на знання теоретичних положень, їх розуміння, вміння творчо застосувати знання на практиці, здатність до логічного мислення;

✓ системність – контроль засвоєння всього змісту навчання, а не окремих його фрагментів;

2) аналіз результатів оцінки якості підготовки військових фахівців:

✓ формування груп здійснення моніторингової діяльності на різних ієрархічних рівнях;

✓ науково-методичне забезпечення роботи груп;

✓ узагальнення відзивів з військ на випускників;

✓ аналітико-прогностична діяльність.

4. Коригувальна складова:

1) розроблення заходів щодо коригування військово-педагогічного процесу;

2) внесення змін до проективної, процесуальної та моніторингової складових структури якості підготовки військових фахівців.

Врахування системно-технологічного підходу до якості підготовки фахівців має забезпечити інноваційний розвиток військової освіти, її динамічний рух, престижність у майбутньому інформаційному суспільстві та вагомий внесок у справу надійного зміцнення обороноздатності держави та її Збройних Сил.

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. – Тернопіль: Вид-во "Економічна думка" ТАНГ, 2003. – С.46. 2. Там само. – С.129-130. 3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Укладачі: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський та ін.; відп. ред. М.Ф. Степко. – К., 2004 – 24 с. 4. *Корсак К.В.* Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С.130. 5. *Науменко М.І., Приходько Ю.І.* Управління якістю військової освіти: теорія, методологія, практика // Наука і оборона. – К.: МО України. – 2009. – № 1. – С.40-50. 6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь, ВТФ "Перун", 2001. – С.1423. 7. Советский энциклопедический словарь / Науч.-ред совет: А.М. Прохоров (предс.) и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – С.567. 8. *Корсак К.В.* Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С.121. 9. *Одерий Л.П.* Основы системы контроля качества обучения: Учеб. пособие. – К.: ИСИО, 1995. – С.17. 10. *Субетто А.И.* Категория качества и эффективности в теории педагогических систем // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький, 1989. – С.71. 11. *Кондо Й.* Управление качеством в масштабах компании: становление и этапы развития. – Пер. с англ. – Киев: Издательский дом "АДЕФ-Украина, 2007. – С.3. 12. *Ніколоєнко С.М.* Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – С.17. 13. *Одерий Л.П.* Основы системы контроля качества обучения: Учеб. пособие. – К.: ИСИО, 1995. – 32 с.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

І.В. Процик, здобувач

ЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті висвітлюються аналітичні дослідження розвитку студентського самоврядування в країнах Європи на основі діяльності європейських національних студентських організацій та декларацій, які були прийняті на конференціях, присвячених впровадженню Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, студентське самоврядування, національні студентські організації, вищий навчальний заклад, адміністрація, органи влади.

В статье освещаются аналитические исследования развития студенческого самоуправления в странах Европы на основе деятельности европейских национальных студенческих организаций и деклараций, которые были приняты на конференциях, посвященных внедрению Болонского процесса.

Ключевые слова: Болонский процесс, студенческое самоуправление, национальные студенческие организации, высшее учебное заведение, администрация, органы власти.

The analytic investigations of the development of the students' self-government in the European countries were lit up in this article basing on the activity of European national students' organizations and declarations, which were accepted on the conferences, dedicated to the introduction of the Bologna process.

Keywords: Bologna process, students' self-government, national students' organizations, higher educational establishment, administration, organs of the authority.

Створення Єдиного освітнього простору в країнах Європи було покладене в основу Болонської декларації, яка була підписана 29 міністрами освіти європейських країн у Болоньї 19 червня 1999 року, що дало поштовх процесу реформування вищої освіти, який отримав назву Болонський процес. В основі реформування вищої освіти країн Європи були закладені фундаментальні перетворення, основною метою яких є прийняття загальноприйнятих для всіх кран Європи норм у вищій школі: запровадження двоциклового навчання (бакалавр, магістр), кредитної-модульної системи оцінювання знань студентів, контроль та моніторинг якості освіти, розширення мобільності студентів, запровадження єдиного зразка диплома, надання ширших повноважень у сфері управління вищим навчальним закладам (права автономії). Згідно прийнятих Лісабонської (1997 р.), Сорбонської (1998 р.) та Болонської (1999 р.) декларацій, ці нововведення повинні вступити в силу у країнах Європи з 2010 року. Роль студентського самоврядування у Болонському процесі є надзвичайно важливою, оскільки саме органи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах, згідно прийнятих декларацій повинні відігравати провідну роль представників студентства у ВНЗ.

Зацікавленість з боку органів влади до студентського самоврядування та розвиток цих демократичних інститутів спричинена насамперед Болонським процесом. В Декларації міністрів вищої освіти "На шляху до європейського простору вищої освіти" у 2001 р. вперше згадано про участь студентів: "...Студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах та інших навчальних закладах...." У Декларації міністрів вищої освіти "Утворення європейського простору вищої освіти" у 2003 р. розвивається концепція партнерства студентів у вищій освіті "....Студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. Міністри закликають університети і студентство до активнішої участі в управлінні вищою освітою...." [1;2].

В інших документах Болонського процесу вказано на необхідність участі студентів у цих процесах: "... Ми визнаємо, що вищі навчальні заклади, їхній колектив працівників та студенти відіграють головну роль як партнери у Болонському процесі...." (Декларація міністрів вищої освіти "Європейський простір вищої освіти – виконання завдань" 2005 р.); "...3 2005 року збільшується участь студентів, проте вона потребує подальшого розвитку...." (Декларація міністрів вищої освіти "На шляху до європейського простору освіти: виклики глобалізації", 2007 р.) [3;4].

Отож, студент у документах, що стосуються впровадження Болонського процесу вважається не як працівник (права якого мають захищати професійні спілки), не як споживач, а як партнер. У моніторингу Європейської Студентської Спілки (ESU) "Чорна книжка Болонського процесу" йдеться про те, що "студенти повинні відігравати активну роль у змінах у вищій освіті. Міністри освіти у Берліні наголосили, що студенти є повноправними партнерами в управлінні вищою освітою" [5;6]. Отже, основний акцент у Болонському процесі ставиться на участь студентів та самоврядування в управлінні вищою освітою, також і вищими навчальними закладами.

Важливу роль у впровадженні Болонського процесу на європейському рівні відіграє Європейська Асоціація Студентських Спілок (ESIB), а тепер – Європейська Спілка Студентів (ESU). Вона об'єднує 49 національних спілок студентів із 38 країн та презентує 10 мільйонів студентів. Метою та завданнями діяльності Спілки є сприяння та захист освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на європейському рівні перед відповідними органами, серед них – Європейський Союз, Рада Європи та ЮНЕСКО. Вагомими доробками Європейської Спілки Студентів є видання "Чорна книжка Болонського процесу" та "Болонський процес очима студентів". Особливий внесок організація зробила у розроблення такого принципу Болонського процесу як "участь студентів у визначенні змісту та організації вищої освіти

© І.В. Процик, 2010

та управління вищою освітою як конструктивних, компетентних та активних партнерів". Зокрема, у виданні "Чорна книжка Болонського процесу", проводиться аналіз стану впровадження Болонського процесу в країнах – учасницях. Також проаналізовано питання імплементації партнерської участі студентів в управлінні освітою та вищими навчальними закладами [7].

Вагоме значення має видання Спілки "Болонський процес очима студентів", яке стало частиною документів Болонського процесу, що розглядалися на конференції міністрів вищої освіти у Лондоні. У моніторингах окреслюються наступні проблеми та рекомендації щодо виконання зобов'язання у сфері вищої освіти в країнах-учасницях: впровадження та удосконалення правового регулювання для забезпечення участі студентів; залучення якнайбільше студентів до участі в органах, які приймають рішення; студентам має бути дозволено також брати участь у заслуховуванні звітів та прийняття рішень про фінанси, умови навчання та звільнення працівників; заміна усталеної думки членів адміністрацій, які не залучають або не хочуть залучати студентів до участі, і вважають їх такими, що створюють проблеми; уряди та вищі навчальні заклади зобов'язані враховувати думку студентів, навіть якщо вона не збігається з їхньою; вирішувати питання про брак фінансових та людських ресурсів студентських самоврядувань та їхніх представників, не застосовувати "моделі менеджменту" студентського самоврядування, які загрожують втіленню концепції участі студентів [8].

У моніторингу Асоціація відзначає, що, на жаль, ситуація із розвитком студентського самоврядування не покращилася. У небагатьох країнах, здебільшого країни Балтики, у Фінляндії, Франції, Норвегії і Швеції, простежується певне удосконалення, але і там станом на 2005 р. розвиток студентського самоврядування був високим. Проте у деяких країнах відбулися зміни, на жаль, не в кращий бік, зокрема в Австрії та Німеччині. У Хорватії, Угорщині, Італії чи Іспанії жодних змін не відбулося. Відсутність суттєвого покращення стосується різних аспектів, серед них і участі студентів у процесах оцінки якості освіти. Загалом студенти хочуть активно діяти на найвищих рівнях. У кожній країні цей процес визначається по-різному. Простежується тенденція, що студенти активніше діють на найвищому рівні у вищому навчальному закладі і мають менше можливостей на нижчих рівнях. Національні об'єднання студентських самоврядувань висловлюють думку, що представники студентства є незалежними у національних органах, але найобмеженішими у правах на рівнях факультету, програми чи курсу. Національні об'єднання студентських самоврядувань країн Східної Європи звітують про меншу залежність на рівнях ВНЗ, ніж західноєвропейські національні об'єднання студентів.

Проблеми законодавства та ставлення власників, викладачів та адміністрацій ВНЗ, про які звітувалося у 2005 році, потрібно усувати вже сьогодні. Питання про участь студентів в управлінні вищим навчальним закладом є однією з тем Болонського процесу з 2001 р., тому неприйнятним є те, що надалі існують ті ж проблеми.

Також предметом аналізу Спілки стала участь студентів на національному рівні, на рівні вищих навчальних закладів, ставлення до студентів інших учасників вищої освіти, незалежність студентських самоврядувань, зміни, які пов'язані із Болонським процесом у державах. Зокрема, у країнах Балтики, Фінляндії, Франції, Ісландії, Норвегії та Швеції студенти є членами майже всіх комітетів, робочих груп та органів на національному рівні, у міністерствах освіти і агенціях якості освіти. У деяких європейських країнах (Австрія, Бельгія, Хорватія, Чехія, Швейцарія та Туреччина) студентські спілки є повноправними членами деяких органів, які приймають рішення, з ними консультуються з приводу певних питань стосовно вищої освіти. Існує суттєва різниця між реальним залученням студентів та реальною їх задіяністю. Це простежується на прикладі участі у побудові освітньо – кваліфікаційних рівнів. Формальне залучення не завжди гарантує участь студентів, про що доповідає багато національних спілок [9]. Ця проблема потребує вирішення урядами та вищими навчальними закладами і взяття зобов'язання про забезпечення реальної участі студентської громади у вирішенні нагальних проблем їх студентського життя

У більшості європейських країн (Угорщина, Грузія, Італія, Сербія та Нідерланди) залучення студентів на національному рівні обмежене лише до консультативної ролі. Національні спілки студентів Албанії та Іспанії стверджують, що консультативна функція є дуже обмежена, часто до них взагалі не звертаються. Деякі із спілок наголошують, що існує проблема у залученні студентів на етапах підготовки рішень, а не їх ухвалення.

У 6-ти країнах (Фінляндія, Німеччина, Ісландія, Литва, Словенія та Швеція) органи влади перед поданням національного звіту про впровадження Болонського процесу на Лондонську конференцію цікавилися думкою національних спілок студентів чи інших представників студентів у Болонському процесі. В Болонському процесі звіт вважають національним тоді, коли всі учасники мали змогу долучитися до його написання. В Італії, Латвії, Нідерландах, Австрії та Швейцарії ректори вищих навчальних закладів мали змогу прокоментувати звіт, але студенти не мали такої можливості.

Представники Студентської Європейської Спілки відзначають, що більшість європейських країн мають різні форми представництва студентів на рівні ВНЗ. Це залежить від того, чи студенти є повноправними членами органів студентського самоврядування, у скількох та яких органах вони беруть участь та чи визначається така участь законами держави. На рівнях відділень (факультетів) представництво студентів ще залишається темою для обговорення та удосконалення. В Австрії та Угорщині студенти представлені на найвищих рівнях ВНЗ, проте не на нижчих [10;11].

Різними є прояви та сфери представництва студентів в управлінні вищими навчальними закладами в країнах Європи. У деяких країнах студентам не дозволено брати участь у прийнятті рішень, які стосуються штату та бюджету, студенти можуть брати участь у прийнятті рішень лише щодо обмеженого переліку питань. У деяких країнах представництво залежить від виду установи (державна чи приватна форма власності; університет чи політехнічний ВНЗ), є приклади різних підходів залежно від регіону. В Ісландії та Португалії студенти по-різному представлені в органах у державних та приватних ВНЗ, представництво у державному секторі є кращим, ніж у приватному. У Німеччині студенти по-різному виконують представницькі функції залежно від регіону. У Швейцарії, Фінляндії, Ірландії в університетах та політехнічних ВНЗ існують різні положення про участь студентів [12; 13].

Передумовою залучення студентів на рівні ВНЗ та національному рівні є незалежність студентських представників у роботі від держави, ВНЗ, політичних партій. У багатьох країнах студентські представники не можуть діяти незалежно на національному рівні, проте ще складніше їм доводиться на рівні ВНЗ чи програми, факультету. Однією з причин є те, що на нижчих рівнях (програми, факультету, курсу) студенти діють у тій же академічній громаді, у якій навчаються. Це означає, що

студенти співпрацюють із викладацьким штатом, який здійснює вплив на процес їхнього навчання. У звітах 2005 р. зазначалося, що студенти відчували тиск професорського складу чи адміністрації. Отже, проблема тиску на студентів залишається актуальною.

Близько 25-ти національних спілок студентів стверджують, що відмінності в участі студентів порівняно із 2005 р., та 20 студентських об'єднань в різних держав звітують, що жодних змін не відбувалось. Сім спілок вказують на те, що впровадження Болонського процесу взагалі не спричинило кращих змін. Це стосується Албанії, Чехії, Німеччини, Латвії, Нідерландів, Румунії, Великої Британії. Така кількість країн є тривожною, оскільки означає, що негативні зміни зумовлені Болонським процесом. Однак 12 спілок заявили, що Болонський процес мав потужній вплив на покращення ситуації залучення студентів у їхній країні. Зокрема, це відбулося Грузії, Сербії та Туреччині. Також організація SAMOK (Фінляндія) та BISN (Ісландія) стверджують, що зміни щодо участі студентів стали відчутними завдяки Болонському процесу. Це характерне для Фінляндії та Ісландії, де участь студентів залежить від типу вищого навчального закладу. Особливістю є те, що такі організації як SAMOK, так і BISN представляють студентів із політехнічних ВНЗ. Представники 7-ми спілок стверджували, що не погоджуються із тим, що Болонський процес сприяє залученню студентів. У Німеччині та Швейцарії це можна пояснити тим, що вони не спостерігають змін на краще із 2005 р. У таких країнах, як Хорватія, Угорщина, Україна, студенти хочуть змін, які, проте, ще не відбулися.

Ситуація погіршилася у порівнянні із 2005 р. у Австрії та Німеччині. "Модель менеджменту" застосовується для управління вищими навчальними закладами та ускладнює участь студентів. Ця модель управління є несумісною із демократичним управлінням ВНЗ. В Республіці Чехія також вказується на погіршення ситуації з участю студентів. У зв'язку із змінами до Закону "Про вищу освіту", які набули чинності у січні 2006 р., студенти втратили багато своїх можливостей впливу на визначення змісту навчання та оцінювання на факультетах. В Академічних Сенатах також положення змінилися, тепер вони затверджуються на внутрішньому рівні, а представляються ректором чи деканом. Це зменшило можливості студентів впливати на навчальний процес та оцінювання знань. Влада ректорів суттєво зміцнилася, та декани і студенти відчувають тиск окремих ректорів у обмеженні участі студентів у Академічних Сенатах [14;15].

Отже, ситуація у країнах Європи щодо участі студентських самоврядних організацій у впровадженні Болонського процесу є досить неоднозначною і вона кардинально відрізняється. Болонський процес не у всіх європейських країнах сприяє участі студентів в управлінні вищою освітою. Також спостерігається недовіра до змін, які відбуваються, враховуючи те, що участь студентів у житті ВНЗ перебувала у центрі уваги процесу з 2001 р. і триває до сьогодні. Однак позитивом у впровадженні Болонського процесу є сам процес поступального та еволюційного розвитку студентського самоврядування в країнах Європи загалом.

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібн.// За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2004. – 383 с. 2. *Каюмова О., Яцків Т., Хауляк Я.* Участь органів студентських самоврядувань та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики. – Львів, Юриспруденція. – 2008. – С.14. 3. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої освіти/ Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, К. М. Левківський; Відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Знання, 2005, – 55 с. 4. *Яцків Т.Г., Хауляк Я.В.* "Положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі:як розробити і вдосконалити, або ВИХІД Є": Посібник для органів студсамоврядування та ініціативних груп студентів. – Львів: Галицький друкар. – 2008. – С.92. 5. *Каюмова О., Яцків Т., Хауляк Я.* Участь органів студентських самоврядувань та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики. – Львів, Юриспруденція. – 2008. – 176 с. 6. *Яцків Т.Г., Хауляк Я.В.* "Положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі:як розробити і вдосконалити, або ВИХІД Є": Посібник для органів студсамоврядування та ініціативних груп студентів. – Львів: Галицький друкар. – 2008. – 256 с. 7. *Каюмова О., Яцків Т., Хауляк Я.* Участь органів студентських самоврядувань та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики. – Львів, Юриспруденція. – 2008. – С.86. 8. *Яцків Т.Г., Хауляк Я.В.* "Положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі:як розробити і вдосконалити, або ВИХІД Є": Посібник для органів студсамоврядування та ініціативних груп студентів. – Львів: Галицький друкар. – 2008. – С.93-94. 9. Там само. – С.95. 10. *Каюмова О., Яцків Т., Хауляк Я.* Участь органів студентських самоврядувань та їх об'єднань у формуванні та реалізації освітньої та молодіжної політики. – Львів, Юриспруденція. – 2008. – 176 с. 11. *Яцків Т.Г., Хауляк Я.В.* "Положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі:як розробити і вдосконалити, або ВИХІД Є": Посібник для органів студсамоврядування та ініціативних груп студентів. – Львів: Галицький друкар. – 2008. – 256 с. 12. *Ніколаєнко С.* Реформа вищої освіти і Болонський процес/ Коментар до інформаційного збірника МОН Україну – 2007. – №6. – С.4-11. 13. Студентське самоврядування для "чайників" / За ред. А. Михайлюка. – К.: ПП Євенок, 2005. – 120 с. 14. Молодіжний рух та студентське самоврядування: регіональний зріз. – К.: "Молодіжна альтернатива", 2007. – 80 с. 15. *Яцків Т.Г., Хауляк Я.В.* "Положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі:як розробити і вдосконалити, або ВИХІД Є": Посібник для органів студсамоврядування та ініціативних груп студентів. – Львів: Галицький друкар. – С.97.

Надійшла до редколегії 16.10.2009

Г.М. Розлуцька, канд. пед. наук, доц.,
О.М. Бордакова, викл.

РЕАЛІЗАЦІЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ФРАНЦІЇ ТА ПОЛЬЩІ

У статті досліджено процес адаптації вищої освіти Франції та Польщі до умов Болонського процесу, висвітлено реформування освітніх систем для успішного входження в єдиний європейський простір.

Ключові слова: Болонський процес, вища освіта Франції та Польщі, євроінтеграція освіти, єдиний європейський освітній простір.

В статье исследован процесс адаптации высшего образования Франции и Польши к условиям Болонского процесса, отображено реформирование образовательных систем для успешного вхождения в единое европейское пространство.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование Франции и Польши, евроинтеграция образования, единое европейское образовательное пространство.

In the article is given the investigation of the process of adaptation of Higher Education of France and Poland to the terms of the Bologna Process, is described the reform of educational systems for successful entry into The European Higher Education Area.

Key words: Bologna process, higher education in France and Poland, European integration of education, European Higher Education Area.

Приєднання України до Болонської угоди зумовило модернізацію національної системи вищої освіти, її інтеграцію до європейського освітнього простору. В основі європейської освітньої політики лежать, з одного боку, широкі структурні зміни, пов'язані з глобалізацією, а з іншого – більш конкретні фактори, пов'язані з європейською інтеграцією та регіональним розвитком. Розвиток вищої освіти України в рамках Болонського процесу обумовлюють наступні принципи: створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової під-

© Г.М. Розлуцька, О.М. Бордакова, 2010

тримки; адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти; забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар'єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей.

Входження України в європейський освітній простір, як кінцева мета Болонського процесу, зумовило вивчення досвіду модернізації вищої школи тих європейських країн, які розпочали впровадження умов Болонської угоди значно раніше і вже досягли значних успіхів у запровадженні нових принципів і методів вищої освіти. Таким досвідом для України, на нашу думку, є досвід Франції, де, власне, розпочалося реформування європейської системи вищої освіти, та досвід Польщі, як першої постсоціалістичної країни, яка була серед 29 країн, що підписали "Болонську декларацію" 19 червня 1999 року.

Входження України в європейський освітній простір є надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку нашої держави. Європейський простір вищої освіти формується в рамках Болонського процесу, до якого з 2005 року приєдналася і Україна. Адаптація вищої освіти України до вимог європейського освітнього простору актуалізує вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес реформування своїх освітніх систем значно раніше і вже досягли певних успіхів і успішно використовують нові принципи і методи у вищій школі. В.Г. Кремінь, О.В. Сухомлинська, М.Б. Євтух, В.Д. Шинкарук, К.В. Корсак досліджують тенденції розвитку європейського простору вищої освіти та особливості інтеграції до нього нашої країни. Питаннями реформування освітньої системи Франції займаються А.П. Максименко, Ж.М. Арутюнова, С. Касьянова, І. Беганська вивчають польський досвід впровадження стандартів вищої освіти у навчальний процес ВНЗ.

Метою даного дослідження є висвітлити реформування національних систем вищої освіти країн Європи в умовах Болонської угоди на прикладі Франції та Польщі.

Болонський процес – це міждержавний, міжурядовий процес, метою якого є створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року (The European Higher Education Area). Досягнення цієї мети передбачає реалізацію завдань за такими напрямами діяльності: 1) прийняття системи зрозумілих та порівнюваних ступенів; 2) прийняття системи підготовки фахівців, яка в основному ґрунтується на двох циклах; 3) запровадження системи кредитів; 4) сприяння мобільності студентів та викладацького складу; 5) сприяння європейському співробітництву в галузі забезпечення якості; 6) сприяння європейському виміру у вищій освіті; 7) забезпечення навчання впродовж життя; 8) залучення вищих навчальних закладів і студентів до участі в Болонському процесі; 9) поліпшення привабливості Європейського простору вищої освіти; 10) докторантура як третій Болонський цикл та синергія між Європейським простором вищої освіти та європейським науковим простором [1].

Початком реформування європейської системи вищої освіти стали студентські страйки 1968 року у Франції, викликані стурбованістю громадськості, щодо якості освіти та конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів. Даний процес мав поступовий характер і розвивався від низу до верху: студенти – університети – уряди європейських країн.

Період з кін.XX – поч.XXI століть характеризується підписанням ряду документів міністрами освіти провідних європейських країн, щодо реформування та адаптації вищої школи до вимог сучасного світу. Зокрема:

✓ 18 вересня 1988 року, під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи у місті Болонья, було підписано Велику Хартію Університетів (Magna Charta Universatum);

✓ 25 травня у 1998 році, на святкуванні 800-ї річниці Паризького університету – Сорбонни, міністрами освіти Німеччини, Франції, Італії та Сполученого Королівства було підписано "Сорбонську декларацію";

✓ 19 червня 1999 року, в Болоньї з'явилася підписана від імені урядів міністрами освіти 29 країн "Болонська декларація", яка сформулювала вимоги та критерії до національних систем вищої освіти у світлі утворення єдиного європейського освітньо-наукового простору до 2010 року.

З цього часу кожні два роки відбуваються конференції міністрів європейських країн, що відповідають за вищу освіту, на яких обговорюються результати впровадження Болонського процесу та уточнюються завдання на майбутнє: у Празі 2001 року, у Берліні 2003 року, у Бергені 2005 року, у Лондоні 2007 року та в Лувені 2009 року.

Вагомий внесок у розбудову загальноєвропейського освітнього і наукового простору зробила Франція, яка передусім працювала над пошуком моделі функціонування вищих навчальних закладів освіти, університетів та інститутів. Моделі, яка б найкраще інтегрувала головні положення Болонського процесу: прийняття дворівневої системи навчання, запровадження європейської системи кредитів, заохочування студентів та викладачів до мобільності, європейське співробітництво для забезпечення якості навчання, зміцнення зв'язків між освітою та наукою.

З метою реформування та адаптації університетської освіти до вимог Болонського процесу Уряд Франції, Міністерство національної освіти прийняли багато постанов і декретів, які регламентують організацію та зміст освіти у вищих навчальних закладах. Серед них:

✓ постанова Міністерства національної освіти Франції про спеціалізований ліценціат (17 листопада 1999 рік);

✓ декрет № 2001 – 295 "Про створення комісії з питань оцінювання рівня освіти та відповідності дипломів у галузі управління" (4 квітня 2001 рік);

✓ декрет № 2002 – 481 "Про університетські ступені та звання і державні дипломи"(8 квітня 2002 рік);

✓ декрет № 2002 – 482 "Про приєднання французької системи вищої освіти до розбудови європейського простору вищої освіти"(квітень 2002 рік);

✓ постанова Міністра національної освіти Франції щодо університетської освіти для підготовки диплома на ступінь ліценціата (23 квітня 2002 рік) [2].

Міністерство національної освіти Франції запровадило спеціальні заходи для втілення в життя зазначених принципів. Було прийнято рішення розбудовувати систему університетської освіти на основі трьох ступенів: ліценціат (3 роки), мастер (2 роки), докторат (3 роки) (licence, master, doctorat – LMD). Схема 3+2+3 (або ЛМД) повинна забезпечити прозорість освітнього процесу. Навчальні блоки оцінюються в європейських кредитах (ECTS): 180 кредитів – на ліценціат, 120 – на мастер. Така система дозволяє студентам отримувати кредити під час їх перебування за кордоном і дозволяє студентам зарубіжних країн отримати кредити, навчаючись в університетах Франції.

Крім реформування суто освітянської галузі, у Франції було вирішено поглибити формування європейського освітньо-наукового простору згідно з глобальним підходом. У цьому контексті міністерство освіти Франції опублікувало чотири законодавчі акти – декрети [3]:

Декрет I:

✓ визначає принципи європейського освітньо-наукового простору;

✓ впроваджує систему кредитів та наголошує на створенні системи освітніх пропозицій, організованої в гнучкі навчальні цикли освіти;

✓ надає кожному міністру можливість застосовувати ці загальні принципи відповідно до секторів освіти, що знаходяться в його компетенції.

Декрет II:

✓ модернізує в цілому державний сектор, приводить у відповідність юридичні поняття ступеню, звання та державного диплому, визначаючи, зокрема, як державний будь-який диплом, виданий під контролем держави;

✓ встановлює загальний принцип державного періодичного контролю;

✓ доручає міністру з питань вищої освіти забезпечити єдність французької освітньої системи.

Декрети III і IV стосуються узагальненого врахування у навчанні попередніх здобутків студентів, що пов'язані з їх навчанням за кордоном, або є результатом їх професійної діяльності та визначають умови зарахування, що дозволяє оптимізувати етапи навчання та сформулювати загальні засади початкового та безперервного навчання.

Модернізація системи університетської освіти Франції триває. Оновлюючи організацію, структуру та сертифікацію навчання, вона, як і всі держави-учасниці Болонського процесу, працює над створенням єдиного європейського простору вищої освіти, разом з тим, продовжує зберігати власні освітні національні традиції та надбання.

Досвід Польщі є важливим для адаптація вищої освіти України до умов Болонського процесу, тому що:

✓ по-перше, це перша постсоціалістична держава, яка була серед 29 країн, що підписали Болонську угоду;

✓ по-друге, через схожість освітньої (радянської) системи та реформ, які тепер відбуваються в Україні і які вже відбулися у Польщі.

Сучасна система вищої освіти Польщі ґрунтується на положеннях статті 70 Конституції країни та чотирьох основних законах: Законі про вищу освіту 1990 року, Законі про наукові звання і ступені 1990 року, Законі про створення Комітету наукових досліджень 1991 року і Законі про вищі навчальні заклади професійної освіти 1997 року.

На сучасному етапі, Польща, як і інші європейські країни, займається впровадженням болонських норм і стандартів в освіту та науку. У країні збережено традиційні складові системи освіти на рівні функціонування університетів і водночас усі навчальні заклади проходять етап ґрунтовної трансформації. Їх фундаментом є запровадження широкої самостійності та самоуправління, що виглядає так: 1) дозвіл створення недержавних навчальних закладів на ліберальних умовах; 2) передавання права прийняття поточних рішень до демократично обраних груп у навчальних закладах; 3) запровадження конкурсної основи для груп та індивідуумів у напрямі отримання фінансових засобів (наприклад, гранти для проведення досліджень); 4) перенесення деталей прийняття фінансових рішень на рівень появи коштів (навчальні заклади); 5) поширення інформації про засади, перебіг та результати процесів прийняття рішень [4].

Найрадикальніші зміни спричинив дозвіл створення недержавних навчальних закладів. Унаслідок цього швидкість їх розвитку стала найвищою в Європі [5].

Вища освіта Польщі складається з трьох основних ступенів: а) трирічна або чотирирічна освіта першого ступеня, після якої присвоюється звання ліценціата; б) освіта другого ступеня, частіше дворічна, яка дає право на одержання диплома магістра; в) трирічна докторантура, або, так звані, докторантські студії, які створюються при різних академічних установах: як при інститутах Академії наук, так і при тих університетах, які мають право надавати вчений ступінь. Це такі університети, які, згідно з законом про освіту, мають певну кількість т.зв. самостійних працівників науки (зі званням доктора наук, тобто польською мовою "габілітованого доктора"). Створення докторських шкіл набуло популярності у кінці 90-х, коли Польща вступила у Болонський процес.

Важливим кроком у модернізації структури вищої освіти Польщі стало впровадження навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), яка спрямована на підвищення мобільності навчання – як у часі (мається на увазі можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і у просторі (послідовне навчання у різних ВНЗ), тобто принцип мобільності, який пропагується Європейською комісією, має надати студентам можливість одержання знання за обраною спеціальністю в різних навчальних центрах (у країні поселення і за кордоном) на тому ж самому рівні освіти [6].

Послідовне впровадження системи ECTS спрощує для Польщі розв'язання питання запровадження спеціального "Додатку" до диплому. Цей додаток виконує дуже важливу функцію, зокрема інформує про дисципліни, які вивчалися у ВНЗ, спеціалізацію, яку отримав фахівець. Особливо це важливо для осіб, що мають намір продовжувати навчання на батьківщині або за кордоном.

Дбаючи про якість вищої освіти в січні 2002 року було створено при Міністерстві освіти та спорту Польщі Державну Акредитаційну комісію, яка охоплює цивільну освіту і всю вищу освіту. Комісія складається з 70 членів, яку очолює Міністр народної освіти та спорту. До її компетенції належить оцінювання якості навчання. Ця комісія, окрім функцій встановлення вимог, яким повинен відповідати заклад, щоб створювати і надавати підготовку за фахом, визначення кадрового забезпечення та оцінювання навчальних програм, дає оцінку якості навчання за окремі періоди. Процес оцінювання навчального закладу складається з етапу самооцінювання, оцінки групою експертів та складання кінцевого висновку. До завдань Комісії належить також внесення рішень щодо створення нових закладів освіти, філій та факультетів. Її компетенція розповсюджується як на державні, так і на приватні ВНЗ.

Загальні позиції оцінки ВНЗ такі [7]:

✓ наявність внутрішньої системи оцінки якості освіти;

✓ впровадження системи залікового обсягу освоєння дисциплін за ECTS;

✓ дотримання формальних вимог щодо кадрів ВНЗ.

Крім того, обов'язковою умовою акредитації ВНЗ сьогодні є його участь у програмі SOCRATES-ERASMUS.

У Польщі керівники вищих навчальних закладів отримали реальну, а не декларовану автономію. В результаті, Конференція ректорів вишів та Вища рада шкільництва (яка складається із представників університетів) мають право вето на будь-які нормативні документи та рішення, що безпосередньо стосуються змісту та організації навчального процесу.

Внаслідок змін у системі управління освітою науково-освітня громадськість отримала засіб контролю дій держави в галузі освіти. Університети самостійно обирають Раду з вищої освіти і Центральну комісію зі справ звань і наукових ступенів. Відповідно до Закону про вищу освіту і Закону про систему освіти змінилася роль колегіальних органів навчальних закладів, які отримали можливість більше впливати на процес прийняття рішень, що обме-

жило сферу діяльності одноосібних рішень, сприяло запобіганню можливої сваволі чи диктаторським схильностям керівників закладів освіти, кураторів і міністра освіти, що демократизувало управління ВНЗ [8].

Міністерство освіти тепер лише координує і встановлює стандарти навчання, проводить загальний нагляд і контроль законності дій навчальних закладів, розподіляє бюджетні кошти і контролює їх використання, є своєрідним куратором органів самоврядування у галузі освіти. Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про її популяризацію, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей та молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

У зв'язку з динамічним розвитком Болонського процесу і потребою його подальшого розвитку, Міністр освіти створив спеціальне товариство промоутерів, які опікуються найбільшими навчальними закладами в Польщі [9]. Члени товариства виконують роль порадників щодо впровадження процесу, а саме системи пунктів ECTS, двоступеневої освіти та ін. Займаються також організацією навчальних семінарів і лекцій, пов'язаних з реалізацією Болонського процесу; пропагуванням болонської проблематики на конференціях і семінарах.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вища освіта є фундаментом прогресу суспільства, виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Взявши курс на європейські стандарти освіти, наша держава повинна реформувати вищу школу згідно положень Болонського процесу.

Для успішного входження України в єдиний європейський освітній простір, виникає потреба в детальному вивченні досвіду європейських країн в реорганізації вищої школи. Втілення в освітню практику основних європейських інструментів, дозволить національній вищій школі зайняти достойне місце у Європейському просторі вищої освіти.

1. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 "Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року" // http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/pravo/. 2. *Максименко А.П.* Болонський процес в Європі: адаптація законодавства Франції // www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/.../maksimenko.pdf. 3. *Арутюнова Ж.М.* Современные тенденции развития системы образования во Франции // Иностранные языки в школе. – 2004. – №3. 4. *Касьянова С.* Система освіти Польщі в рамках реалізації Болонського процесу / С. Касьянова // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – №3-4. – С.207-213. 5. http://www.men.waw.pl/szk-wyz/strate-gia/strategia_rozwoju. php. 6. *Беганська І., Садовська Н.* Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу // Журнал "Схід" №2 (93), березень-квітень 2009 р. 7. Там само. 8. *Корсак К.В.* Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.): Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко]. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С.3-6. 9. http://osvitapol.info/.

Надійшла до редколегії 07.10.2009

В.В. Рудень, д-р мед. наук, проф.

ПРО ПОСТКЛАСИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ СОЦІАЛЬНОЇ МЕДИЦИНИ, ЕКОНОМІКИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ЛЬВІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Висвітлений творчий усвідомлений підхід до процесу навчання майбутніх лікарів низки навчальних дисциплін на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я ЛНМУ імені Данила Галицького, котрий базується на освідомленні викладачами сутності та значимості примінення в навчальному процесі кафедри постклясичних форм навчання. Окрім того, вказано на труднощі у приміненні активних та інтерактивних методик навчання за конкретними навчальними дисциплінами, що слугує прямою перешкодою на шляху підготовки лікаря за європейським освітнім стандартом.

Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, метод навчання, процес навчання, постклясичні методики, пасивні методи, активні методи, інтерактивні методи, лекція, семінар, практичні заняття, кейс-метод, метод розвитку критичного мислення через читання та письмо.

Изложен творчески осознанный подход к процессу обучения будущих врачей ряда учебных дисциплин на кафедре социальной медицины, экономики и организации здравоохранения ЛНМУ имени Данила Галицкого, который базируется на осознании преподавателями сущности и значимости применения в учебном процессе кафедры постклясических форм обучения. Кроме того, указано на трудности в применении активных и интерактивных методик обучения за конкретными учебными дисциплинами, которые служат прямым препятствием на пути подготовки врача за европейским образовательным стандартом.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, метод обучения, процесс обучения, постклясические методики, пассивные методы, активные методы, интерактивные методы, лекция, семинар, практические занятия, кейс-метод, метод развития критического мышления через чтение и письмо.

Annotation. Creative approach to the education process of future doctors at the department of social medicine, economics and health care in Lviv National Medical University is realizing by understanding an important role of traditional postclassical forms of teaching in many disciplines. Denoted difficulties in usage active and interactive educational methods in specific subjects directly prevent from preparing doctors according European educational standards.

Key words: credit-module system of education, method of education, educational process, postclassical methods, passive methods, active methods, interactive methods, lecture, seminar, practical hours, case-method, method of evolving of critical way of thinking through reading and writing.

Важливо є акцентувати думку на тому, що процес навчання студентів у медичних внзах III-IV рівнів акредитації на засадах кредитно-модульної системи [1] протягом останніх чотирьох років засвідчує про реальний офіційний перехід вищої медичної школи на європейський освітній стандарт. Проте, доволі неоднозначною проблемою для викладачів кафедр полишається зміст педагогічних технологій проведення навчального процесу, оскільки домінуючими у цьому були і втрималися до цього часу традиційні / класичні ("совітські") форми та методи педагогіки і дидактики навчання студентів, де основними характеристиками є масовість, стабільність, традиційність, завершеність, нормативність, конкретна мета і як завжди: результат > знання [2].

Тому, як на нас, перехід до європейського освітнього стандарту потребує не стільки конвертації оцінки за успішність у бали та її рейтингування по предметно і в цілому, скільки вимагає запровадження постклясичних форм та методів до процесу навчання студентів-медиків. Це дозволило б в кінцевому результаті сформувати у ході навчання майбутнього лікаря такі риси професійної діяльності як індивідуальність, нестійкість, інновації, безперервність, творчість, неповторність, са-

© В.В. Рудень, 2010

моціль та реалізувати просту схему навчання: результат > компетентність > самостійність [3].

Така постановка питання, зобов'язує вищу медичну освіту України повернутися до розв'язання складного педагогічного завдання – нагально та системно перейти від класичних методів викладання навчальних дисциплін до посткласичних, що дозволило б при ка-тастрофічно наростаючому обсязі медичної інформації різного організаційно-управлінсь-кого та медичного генезу, перетворити її в знання студента, а отримані тим же студентом теоретичні знання, трансформувати в його ж професійні навички та вміння [4]. Саме такий системний перехід дозволив би серед студентів одночасно формувати і мотиви до прагнення навчатися, уміння та бажання діяти, досліджувати та пізнавати. Все це разом окреслює значимість виконаної нами науково-методичної роботи і робить її актуальною у власному змісті.

Метою даної науково-методичної роботи є розкриття сутності та значимості посткласичних методів навчання майбутніх лікарів на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького в контексті кредитно-модульної системи.

У ході виконання дослідження використані такі наукові методи як історико-літературного синтезу, ретроспективний, а також методи дедуктивного освідомлення, структурно-логічного аналізу, абстрактного мислення, власного спостереження з врахуванням принципів системного підходу та системного аналізу.

Уперше, чим говорити про посткласичні методи викладання навчальних дисциплін на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я (в подальшому – кафедра), важливо є зауважити, що процес навчання майбутнього лікаря постійно перебуває в єдності з таким поняттям – як метод навчання.

Відомим є передусім той факт, що метод навчання – це далеко не те, якими підручниками чи посібниками, мультимедійними презентаціями тощо ми забезпечуємо навчання студента за конкретним академічним предметом, хоча і це не є малозначущим. Отому, в ретроспективі даного словосполучення важливо є нагадати, що природа слова "метод" (від грецького μέθοδος – шлях до чого-небудь) з'явилася в англійській мові в 1541 році з французької і латини, що тлумачиться як систематизована сукупність кроків, які треба здійснити для виконання певного завдання, досягнення мети [5]. Сьогодні під словом "метод" розуміється прийом або система прийомів, що застосовуються в конкретній діяльності (науці, освіті, виробництві тощо).

У процесі медичної освіти словосполучення "метод навчання" доцільно трактувати як сукупність організаційних методів навчання будь-чому чи прийомів виконання чогось [6], тоді як в дидактиці підготовки майбутніх лікарів світосприйняття "метод навчання" тлумачиться як спосіб упорядкованої взаємної діяльності поміж викладачем і студентом, спрямованої на вирішення конкретних завдань вищої медичної освіти України.

Все це разом переконливо засвідчує, що "метод навчання", як зазначає Фібула М.М. (1977), є досить складною, багатоякісною та багатовимірною педагогічною технологією, в якій знаходять віддзеркалення об'єктивні навчальні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми [7]. Зв'язок будь-якої педагогічної технології з іншими дидактичними категоріями, на думку Ярмаченко М.Д. (1986), є взаємозворотнім, оскільки принципи, цілі, зміст і форми навчання визначають конкретний метод, і вони аж ніяк не можуть бути реалізовані без нього та без урахування можливостей їх практичної реалізації [8].

Узагальнений ретроспективний аналіз історії навчання лікаря з античних часів і до сьогодення переконливо потверджує, що нині у вищій медичній школі в процесі навчання сформувалися, утвердилися і отримали широке примінення в цілому три форми навчання або взаємодії викладача і студента, серед яких – пасивні, активні та інтерактивні методи навчання [9].

Варто зазначити, що кожний з названих вище методів навчання має власні особливості, проте одночасно несе у певній мірі не тільки теоретичне, але і практичне значення, на чому і базується конкретна форма співпраці щонайменше двох суб'єктів процесу навчання – викладача і академічної групи студентів. Проте, доречно зауважити, що кожен із говорених методів навчання майбутніх лікарів, розрахований на те, щоби при найменшій витраті часу та енергії викладач міг передати студентам як певну суму теоретичних знань, так і сприяти у набутті ними практичних навичок та вмінь, що в кінцевому результаті дозволило б розвинути у них професійні інтелектуальні здібності [10].

Про ефективність даних методів навчання майбутніх лікарів свідчать дослідження Альфреда Ланге, котрий дійшов висновку, що під час читання лекцій студентами засвоюється лише 20 % навчального матеріалу, проведенні з ними дискусій – 70 %, а при вирішенні студентами конкретних ситуацій – 90 % [11].

До пасивних (від латинського passivus – недіяльний, що трактується як байдужість, бездіяльність, млявість) методів навчання або методів готових знань на кафедрі віднесена така вербальна форма навчання як переказування студентам прочитаного та його тлумачення, що отримало назву "лекція" (від латинського "lection" – читання).

Лекції читаються на кафедрі згідно навчальних планів та робочими програмам для студентів медичних факультетів № 1 та № 2, стоматологічного факультету та факультету чужоземних студентів (україно-, російсько-, та англомовні) з таких навчальних дисциплін як "Історія медицини", "Біостатистика", "Соціальна медицина та організація охорони здоров'я", "Економіка охорони здоров'я, менеджмент та маркетинг в охороні здоров'я".

Основною метою лекції являється формування орієнтаційної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу [12], тоді коли джерелом у даному методі навчання є слово викладача, що напряму віддзеркалює його мовну культура як педагогічний професіоналізм. Лекція – як пасивний метод навчання, на сьогодні підсилений такими методами унаочнення як ілюстрація (таблиці, схеми, презентації тощо) та демонстрація (відеофільми).

Важливо також зауважити, що при приміненні лекційного методу навчання студенти виступають в ролі "об'єкту" навчання – як пасивні слухачі, котрі повинні засвоїти та відтворити лекційний матеріал, що подається їм викладачем – як джерелом знань [13]. Викладач в свою чергу при такій формі навчання, становиться непорушним авторитетом і головним передавачем знань, тобто основною дійовою фігурою процесу навчання.

У той час з інтелектуальних процесів у студента-медика під час лекції мобілізуються лише процеси виключно репродукційні здатності, в основному – це механічна пам'ять. Головним знараддям лекційного методу на кафедрі є метод писання, оскільки в процесі читання лекції викладач використовує у своїй більшості науковий чи практичний матеріал, якого в підручниках чи навчальних посібниках немає. У ході лекції панує сувора дисципліна, а слухняність і покірність – це найважливіші риси студента.

Зворотній зв'язок при пасивній методиці навчання – лекції, здійснюється шляхом відповіді студента на поставлене запитання, при перевірці викладачем конспектів лекцій та здачі тестів за пропущеною темою лекції [14]. При висновках, які можуть робити студент за результатами прочитаної лекції, дуже широко використовується ними метод аналогії з почутим.

Прийнято вважати, що пасивний метод у вигляді лекції-монолога вже за 15-20 хвилин від початку втрачає свою ефективність через ослаблення концентрації уваги студентів [15] і є самим неефективним з точки зору засвоєння студентами навчального матеріалу (20 %). Проте, його перевагою над іншими навчальними методами є те, що саме лекція є відносно не трудомісткою у підготовці заняття та дозволяє подати студентам значну кількість навчального матеріалу в обмежених часових рамках [16].

Варто зазначити, що як би ми скептично не відносилися до лекції – як однієї з педагогічних технологій пасивного методу, повністю відмовитися від цього на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я є не реальним і не своєчасним. Поясненням цього, на наше переконання, є те, що студентів-медиків у процесі навчання доцільно розглядати як цілком сформованих людей, котрі мають перед собою чітку ціль – глибоко вивчати, передбачений навчальним планом, конкретний навчальний предмет. Окрім того, лекція – як головна ланка дидактичного циклу навчання майбутніх лікарів несе у власному змісті наукові, виховні, формуючі та світоглядні функції, слугує майбутньому лікареві мотивом для творчої професійної та наукової діяльності [17].

Тому, у світлі вимог Болонської конвенції, годиться, про потверджує і Тимофієнко В.М. (2007), здійснити переорієнтацію даної форми пасивного методу навчання студентів власне з лекційно – інформативної до індивідуально – диференційованої особистісної форми, де ідеологією лекції, має стати перехід від навчальної технології "вбивання знань" до технології "організації самоосвіти" студентів – медиків. Це, в кінцевому результаті, дозволить перевтілити студента з "об'єкта" управління в навчальному процесі за даним методом у "суб'єкт" управління, а сучасний стан інформаційного забезпечення лекції повинен призвести у своєму змісті до консультативно-оглядового означення конкретної проблеми і аналізу можливих напрямків її вирішення в академічному варіанті.

Як на нас, у системі кредитно-модульного ладу навчання на кафедрі лекції все більше мають носити настановчий, оглядовий або проблемний характер [18]. При цьому, актуальними на сьогодні лишаються такі форми лекції як: лекція – діалог, проблемна лекція, візуальна лекція, лекція – консультація тощо, що дозволяє формувати в такий спосіб орієнтовану основу для наступного засвоєння студентами теми навчального матеріалу через виконану самостійну роботу та практичні / семінарські заняття [19].

Проте, чи не найпроблематичнішим на сьогодні, на наше переконання є те, що на відміну від класичної лекції, студент медичного внзу повинен йти на постклассичні лекції підготовленим, оскільки лекція за участю студентів, що потверджує і Мисик Л.М., являє собою інтелектуальну діяльність, а сама участь студентів у навчальній діяльності під час постклассичної лекції забезпечує її ефективність [20]. Для цього, на кафедрі опрацьовані методичні розробки лекцій зосередженні і знаходиться в методичному кабінеті, що дає змогу студентам відповідних курсів наперед знайомитися зі змістом тексту конкретної теми лекції за відповідним навчальним предметом і бути готовим до серйозного сприйняття лекційного матеріалу. У такій методичній ситуації і сам лектор повинен бути психологічно, методично та професійно підготовленим до читання такої лекції та відповідей на поставлені студентами запитання.

Подолання цих бар'єрів на шляху до вдосконалення пасивного методу навчання – лекції дозволить демократизувати даний навчальний метод та налагодити у його власному змісті творчі та ефективні елементи співпраці поміж викладачем та майбутнім лікарем.

На наше судження, відмовлятися від такого класичного і пасивного методу навчання майбутніх лікарів як лекція, яким вона була не одне сторіччя і на якій вивчилися медицини багато сотень поколінь лікарів, аж ніяк не є правильним сьогоденним рішенням. Проте, удосконалення змісту лекції – як пасивного та класичного методу навчання в контексті кредитно модульної системи є саме тим шляхом як для самого викладача, так і студентів.

Подальший розвиток суспільства, домінування громадської думки в державних інституціях, а також формування та розвиток педагогіки задовго до її оформлення в самостійну наукову дисципліну означили у світі нові вимоги до практичної діяльності лікарів, що і окреслило відповідну потребу у використанні в процесі їх підготовки ідеї активізації викладання навчальних дисциплін.

На відміну від пасивних методів навчання, де домінує автократичний стиль взаємодії поміж викладачем та студентом, а основною дійовою особою і менеджером процесу навчання є викладач, активна (від латинського activus – діяльний, енергійний; протилежне пасивному) форма подання знань майбутнім лікарям носить у власному змісті демократичний стиль. Саме при активному методу навчання викладач та студенти рівноправно взаємодіють один з одним в ході академічної пари як активні учасники навчального процесу. Окрім цього, це дозволяє студентам у ході практичного заняття працювати з ситуаціями, з котрими вони в певній мірі мають змогу самостійно зустрічатися в реальній професійній діяльності, що і спонукає їх до активних дій та творчості, мотивує їх до набуття як теоретичних знань, так і формування практичних навичок та вмінь.

До педагогічних технологій активного методу навчання на кафедрі, згідно навчальних планів та програм, віднесені семінарські та практичні заняття.

Власне, "семінар" (від латинського seminarum – розсадник) [21] в контексті Болонського процесу навчання залишився основним видом групових навчально-теоретичних занять на кафедрі для студентів першого курсу медичного факультету № 1 та № 2, стоматологічного факультету та факультету чужоземних студентів (україно-, російсько-, та англомовні) за лікарськими спеціальностями "Лікувальна справа" та "Стоматологія" з навчальної дисципліни "Історія медицини".

Доречно зазначити, що примінення слова "семінар" до назви навчальних занять ймовірно пов'язане з функціями знань, які викладачем передаються / "засіваються" студентам.

Призначенням семінарського заняття є поглиблене вивчення та оволодіння знаннями з конкретної теми навчальної дисципліни "Історія медицини", де одночасно поєднується теоретична підготовка майбутнього фахівця з його участю в науково-дослідній роботі, а також забезпечення студентам-медикам можливостей оволодіти навичками і вміннями використовувати отримані на лекціях теоретичні знання в межах обраної лікарської спеціальності.

Поширеним для студентів є семінарське заняття у вигляді просемінару (від латинського – proseminar),

що тлумачиться як практичне заняття, що проводиться у формі бесіди, тобто, саме педагогічна технологія просемінар дозволяє студенту через самостійну поза аудиторну роботу підготуватися до семінарського заняття за конкретною темою.

Семінарське заняття – як активна педагогічна форма навчання студентів навчальної дисципліни "Історія медицини" в контексті Болонського процесу, дозволяє для викладача вирішувати, а для студента опановувати – складними навчальними і виховними завдання. Саме на семінарському занятті обговорюються важливі для розуміння і засвоєння навчальні питання або вузлові теми навчальної дисципліни, засвоєння яких визначає якість подальшої професійної підготовки, яка повинна базуватися на найкращих традиціях як національної, так і світової медичної науки та практики, самовідданої та жертовної діяльності лікарів-попередників, імена яких вписала на своїх скрижалях сама історія.

Окрім того, семінарські заняття сприяють розвитку творчої самостійності студентів-медиків, поглиблюють їх інтерес до медичної науки та наукових досліджень, виховують педагогічний такт, розвивають культуру мови, вміння та навички публічного виступу, участі в дискусії.

На кафедрі для якісної підготовки до проведення семінарських занять за темами навчальної дисципліни "Історія медицини" підготовлений для студентів перших курсів медичного та стоматологічного факультетів пакет навчально-методичного матеріалу самостійної позааудиторної роботи. Це дозволяє викладачеві, після його опрацювання студентами, проводити семінари в різних формах: розгорнута бесіда за повідомленим раніше планом; невеличкі доповіді студентів з теми семінару з наступним їх обговоренням у вигляді коротенької дискусії; відповідь студента на конкретне запитання викладача; заслуховування рефератів тощо, а студентам – відкрито демонструвати набуті знання та практичні навички і вміння [22].

До проблем у проведенні семінарських занять зі студентами перших курсів з навчальної дисципліни "Історія медицини" варто віднести велике співвідношення в академічній групі кількості студентів на одного викладача – 1:24/28 в умовах кредитно-модульної системи.

Такий кількісний вираз показника співвідношення "викладач: студенти" в академічних група в процесі навчання "Історія медицини" аж ніяк не відповідає як чинному законодавству України в питанні співвідношення "викладач: студенти" у вимогах до Болонського процесу навчання: викладач – студент (лікар – інтерн) до 1:4, так і рішенням МОЗ України, де говориться "… в умовах нового навчального плану наповненість груп студентів залишається збільшеною до 9 осіб" [23].

Саме надто перебільшена кількість студентів в академічних групах з навчальної дисципліни "Історія медицини" в умовах кредитно-модульної системи їх навчання значно збільшує навантаження на викладача; не забезпечує всім студентам тієї ж академічної групи рівної можливості для одержання необхідних знань, навичок та вмінь, а також балів як оцінки; тоді як бали, накопичені під час семестру, не завжди віддзеркалюють якість отриманих знань, навичок та вмінь, а лише підтверджують більше про активність незначної кількості студентів на заняттях, що в цілому негативно впливає на якість самого навчального процесу.

Із числа активних методик у процесі навчання студентів на кафедрі використовуються практичні заняття з таких навчальних дисциплін як "Біостатистика", "Соціальна медицина та організація охорони здоров'я", "Соціальна медицина, економіка та організація охорони здоров'я", де майбутні лікарі медичного № 1, № 2 та стоматологічного факультетів, виконуючі творчі ситуативні завдання, вступають у діалог з викладачем на заняттях через систему запитань як викладача до студента, так і студента до викладача, що робить того, хто навчається "суб'єктом" процесу навчання. Саме в такий спосіб навчання викладач та студент наділені на занятті рівними правами, що дозволяє активно застосовувати демократичний стиль у процесі їх навчання [24].

Годиться зауважити, що практичне заняття – це є форма навчального заняття, при якій викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень конкретної навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно підготовлених завдань. Окрім того, практичне заняття в процесі навчання студентів розглядається нами як конкретна інтелектуальну діяльність студента незалежно від змісту та тематики ситуативного завдання, оскільки будь-який його розв'язок вимагає від майбутнього лікаря примінення набутих теоретичних основ та творчого виконання практичної роботи.

Основна дидактична мета практичного заняття зводиться до розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної позааудиторної роботи, котрі спрямовуються на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, якісне формування практичних умінь і навичок, розвиток клінічного мислення та усного мовлення студентів, а також професійного зростання на шляху до рівня лікаря.

Практичні заняття з конкретної навчальної дисципліни кафедри у своєму змісті спрямовані на вирішення низки дидактичних завдань у ході навчання, серед яких – поглиблення студентами знань здобутих на лекціях і у процесі самостійної позааудиторної роботи як на кафедрі, так і на інших кафедрах нашого внзу; набуття та вдосконалення практичних навиків та вмінь; акумуляція організаційних та управлінських засад чи принципів роботи лікаря; вміння аналізувати результати напрацьованого та формулювати висновок; за отриманими результатами виявляти проблему та вміти віднаходити механізми чи шляхи її вирішення, методом опрацювання відповідного варіанту управлінського рішення.

Сутність дидактичної систематичності в проведенні практичних занять ґрунтуєтьсяя на тому, коли ситуативні завдання різного генезу вирішуються студентами протягом навчального семестру планомірно, безперервно та з наростаючим коефіцієнтом навантаженості, що одночасно є важливим аспектом системності та наукової організації навчальної праці студента. Окрім цього, неодмінним має бути дотримання принципу єдності та наступності в навчальному процесі кафедри за навчальної програми практичних занять згідно конкретних академічних предметів, що дозволяє дотримуватися принципів системності, послідовності у їх проведені. А поступове ускладнення змісту практичних занять виправдовує себе лише тоді, коли викладач на практичних заняттях просувається в набутих знаннях та практичних навичках і вміннях вперед не сам, а з усією академічною групою студентів.

У власному змісті практичні заняття на кафедрі несуть формування відповідних умінь і навичок з відповідних навчальних дисциплін через алгоритм виконання низки ситуативних завдань, котрі у дидактичному плані поділяються на письмові та графічні вправи, де закладені елементи професійного росту майбутнього лікаря.

У процес якісного проведення викладачами кафедри практичних занять покладено напрацювання та на-

явність відповідних методичних матеріалів, а саме: тестів для виявлення вхідного ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними знаннями чи положеннями за конкретною темою заняття; набір контрольних питань та ситуативних завдань – як елементів самостійної позааудиторної роботи студента.

Алгоритм проведення практичного заняття поєднує вхідний комп'ютерний контроль знань; постановку викладачем загальної проблеми за конкретною темою та її обговорення з демонстрацією студентами як набутих теоретичних знань матеріалу, так і практичних умінь чи навичок через механізм розв'язування ситуативних завдань з формуванням висновку та варіанту управлінського рішення, перевірку виконаної самостійної позааудиторної роботи викладачем [25].

Якість підготовки студентів до практичного заняття та їх участь як у засвоєнні теоретичного матеріалу, так і набутті практичних навичок і вмінь за конкретною тематикою навчальної дисципліни оцінюється викладачем також за відповідним алгоритмом у контексті кредитно-модульної системи навчання з прийнятими стандартизованими методами виставленням підсумкової конвертованої оцінки.

Порівняння даних пасивних і активних підходів до навчання і сприйняття інформації переконливо засвідчує, що при переважно пасивній подачі матеріалу навчання, як стверджує Х.-Є Майхнер, зберігають в пам'яті: 10 % того, що читають; 20 % того, що чують; 30 % того, що бачать; 50 % того, що бачать і чують. За активного сприйняття інформації студенти утримують у пам'яті 80 % того, що говорили самі, 90 % того, що робили самі. Це підтверджує і Р. Майєр, який встановив, що через 72 години після отримання інформації в пам'яті слухача залишається: при аудіосприйнятті (почув) приблизно 10 % інформації; при візуальному (побачив) – 20 %; при аудіовізуальному (почув і побачив) – 50 %; при аудіовізуальному і обговоренні – 70 %; при аудіовізуальному сприйнятті, обговоренні і наявності можливості практичного додатку – 90 % [26]. Усе це переконливо доводить, що активні методи навчання не тільки покращують запам'ятовування інформаційного матеріалу, але і сприяють його реалізації в повсякденному житті через систему набутих практичних навичок та вмінь.

У контексті вдосконалення процесу навчання в контексті Болонського процесу годиться звернути увагу і на те, що суспільство вже сьогодні потребує лікаря, котрий був би економічно та фінансово вигідний для суспільства та конкретного пацієнта, а також спроможний знаходити, використовувати, швидко і професійно аналізувати змінну інформацію щодо стану здоров'я як окремої людини, так і здоров'я громади в цілому. Розуміння шляхів вирішення цієї проблеми на кафедрі призвело до запровадження до навчального процесу інтерактивних (від англ. – inter – взаємний, act – діяти) методик навчання майбутніх ескулапів, що тлумачиться як взаємодія чи перебування під час навчального процесу викладача та студента в режимі бесіди, діалогу, побудованих на їх взаємодії з навчальним оточенням та середовищем.

Звідси – головним завданням викладача становиться не передача знань, а організація діяльності студентів. Викладачеві при інтерактивній методиці навчання відводиться роль модератора (від лат. moderator – той, що стримує) академічної групи, а не просто носія чи передавача інформації, тобто викладач має управляти навчальним процесом в групі, шляхом прояву та постійного розвитку особистісних характеристик як лідера, так і організатора – управлінця навчального процесу.

При цьому, беззаперечно змінюється і роль студента в навчальному процесі – він перетворюється із пасивного "споживача" готових знань в активного дослідника, котрий цікавиться не стільки отриманням конкретних знань, скільки новими технологіями і методами дослідження, а також має змогу демонструвати вміння отримувати пошуковий результат.

Така постановка питання щодо зміни ролі викладача та студента в процесі інтерактивних методів навчання викристалізовує нові форми взаємодії в навчальному процесі: "викладач-студент", "студент-студент", "студент – навчальна книга", "студент – навчальний матеріал -викладач ".

Тут варто нам признатися, що хоча і маємо на кафедрі розуміння значимості і потреби в приміненні інтерактивних методів до навчального процесу, проте досвід викладачів у цьому питанні досить незначний, хоча перші кроки вже зроблені. На сьогодні із інтерактивних методик на кафедрі застосовується кейс-метод (Case study – від англ. case – "випадок") у навчанні студентів IV курсу медичних факультетів № 1 та № 2 з деяких тем практичних занять з навчальної дисципліни "Біостатистика" (модуль № 1), а також – з навчальної дисципліни "Соціальна медицина та організація охорони здоров'я" (модуль № 1та № 2) [27].

Окрім того, навчання студентів VI курсу медичних факультетів № 1 та № 2 з навчальної дисципліни "Соціальна медицина, економіка та організація охорони здоров'я" проводиться за інтерактивною формою навчання "Розвиток критичного мислення через читання та письмо" (РКМЧП), що дозволяє, на етапі первинної спеціалізації студентів за лікарськими спеціальностями "Лікувальна справа", "Педіатрія" та "Медико-профілактична справа", формувати новий стиль мислення, для якого характерні відвертість, гнучкість, усвідомлення внутрішньої багатозначності позиції та точок зору, альтернативності ухвалюваних рішень, а також розвиток таких базових якостей майбутнього лікаря – як особистість, професіоналізм, клінічне мислення, рефлексивність, комунікативність, креативність, мобільність, самостійність, толерантність, відповідальність за власний вибір і результати своєї діяльності [28].

Характерним для інтерактивної методики навчання РКМЧП студентів є те, що ця сучасна "міжпредметна" універсальна технологія, відкрита до діалогу з іншими навчальними дисциплінами та педагогічними підходами і технологіями, які використовуються на клінічних кафедрах нашого внзу, а у своєму змісті орієнтована на вирішення актуальних завдань практичної охорони здоров'я в академічному варіанті.

Проте, як на нас, проблематичним лишається у приміненні інтерактивних методик у процесі навчання студентів на кафедрі консерватизм що зміни психології та наявних і уже сформованих стереотипів у навчанні як у викладача, так і у студента, що вимагає значної напруженої праці для всіх та переосмислення зробленого вчора, робленого сьогодні і планованого для роботи на завтра.

Творчий та усвідомлений підхід до навчального процесу в контексті кредитно-модульної системи навчання майбутніх лікарів на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я вже сьогодні дозволяє викладачам переосвідомити сутність навчального процесу вчорашнього дня, коли ефективним, якісним та своєчасним є використання поткласичних методів навчання та пошук шляхів вдосконалення і класичних методик. Усе це, в кінцевому результаті дозволить професійно на додипломному рівні сформувати майбутнього високо досвідченого, конвертованого

і конкурентно спроможного лікаря – фахівця XXI сторіччя, за європейським освітнім стандартом.

1. Медична освіта у світі та в Україні: навч.посіб. [Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерій, О.П. Волосовець та ін.] – К.: Книга плюс, 2005. – 384 с. 2. *Княжева І.А.* Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти. – Режим доступу: http://nkb.odessa.ua/sotrudniki/ knjazeva/pulik/kn06.doc. 3. Переход к открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций: Коллективная монографія / под ред Г.Н. Прозументовой. – Томск (Россия): Изд-во Том. ун-та, 2005. – С.68. 4. *Сурмин Ю.* Что такое кейс-метод? Взгляд теоретика и практика. – Режим доступу: http://www.casemethod.ru/about.php?id_submenu=1. 5. *Маслова Л.В.* Активные и интерактивные методы преподавания на уроках истории и обществознания. – Режим доступу: http://festival.1september.ru/articles/512797/. 6. Словари и энциклопедии на Академике: Словарь бизнес-терминов. – Методика. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/7798. 7. *Фіцула М.М.* Педагогіка / М.М. Фіцула – Тернопіль, 1997. – С.132-143. 8. Педагогіка; за редакцією М.Д.Ярмаченка. – Київ, 1986. – С.164-190. 9. Интерактивные методы обучения и их преимущества. – Режим доступу: http://namangan34.connect.uz/nuraniya34/interactive.html. 10. Класифікація методів навчальної роботи §2. – Режим доступу: http://www.tspu.edu.ua/kurs/2/iptext/Vashch1/r2_2.htm. 11. Основні дидатки вищої школи: Методи і засоби навчання ч.2. – Режим доступу: http://dsto.dp.ua/?cat=45. 12. Особливості навчання у вищій школі. – Режим доступу: http://www.grinchuk.lviv.ua/referat/1284/1288.html. 13. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. – Метод. – Режим доступу: http://uk.wiki-pedia.org/wiki/Метод. 14. *Бордовская Н.В.* Педагогіка / Бордовская Н. В., Реан А. А., СПб, Питер, 2006. – 249 с. 15. *Мицик Л.М.* Активні методи навчання в стратегії громадської освіти в Україні. – Режим доступу: http://www.edportal.org.ua/books/Conference_2005/Mytsyk.pdf. 16. Словари и энциклопедии на Академике. – Методы обучения. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/207742. 17. *Тимофієнко В.М.* Науково-педагогічні вимоги до лекцій у вищому технічному навчальному закладі у світлі кредитно-модульної системи навчання. 18. *Пахотин К.К.* Высшая школа – некоторые избранные проблемы: монография / Пахотин К.К. – Умань: Візаві, 2007. – 269 с. 19. Синонимы: Классификация лекций.- Режим доступу: http://msk.treko.ru/show_dict_859. 20. Изменение деятельности преподавателя вуза: необходимость и реали: материалы второй международной научно-практической конф. [Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению}, (Минск, 1–3 марта 2001 г.). / БГУ. ЦПРО. – Мн., 2002. – С.70-82. 21. Словник іншомовних слів / [ред. акад. АН УРСР О.С.Мельничук]. – 2-е вид., виправлене і доповнене. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1985. – С.752. 22. Про навчання майбутніх лікарів "Історії медицини" за кредитно-модульною системою у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького / Рудень В.В., Гутор Т.Г., Цицько М.В. [та ін.] // Медична освіта. – 2007, № 3. – С.66-70. 23. Медична та фармацевтична освіта в умовах Болонського процесу // Новини Академії медичних наук України. – 2007. – № 3(3). – Режим доступу: http://internal.mif-ua.com/archive/issue-178/article-486/. 24. *Касьяненко В.В.* Інтерактивні методи навчання та їх переваги: Методичні рекомендації. – № 2 (126), січень 2009 р., Видавнича група "Основа". – С.17-20. 25. *Рудень В.В.* Алгоритм проведення практичного заняття з навчальної дисципліни "Соціальна медицина та організація охорони здоров'я" / В.В. Рудень // Проблеми медичної науки та освіти. – 2003. – №4. – С.19-22. 26. Век живи – век учись. – Режим доступу: http://ryaboff.com.ua/publ/8-1-0-109. 27. Педагогічна технологія "Кейс-метод" (CASE STUDU) як інтерактивна форма навчання майбутніх лікарів на кафедрі соціальної медицини, економіки та організації охорони здоров'я Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького: матеріали Всеукр. навч.-метод.ї конференції ["Проблеми інтеграції української медичної освіти у світовий освітній простір"], (Тернопіль, 21-22 травня 2009 р.) – С.122-125. 28. Технология "Развития критического мышления через чтение и письмо". – Режим доступу: http://www.thl.narod.ru/3/ttt.htm.

Надійшла до редколегії 14.10.2009

В.Ю. Стрельніков, д-р пед. наук, проф.

СИСТЕМА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ ЗА МІЖНАРОДНИМИ СТАНДАРТАМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ISO 9001:2008

Розглядається досвід побудови системи якості підготовки бакалаврів економіки за міжнародними стандартами ISO 9001:2008 у Полтавському університеті споживчої кооперації України; показана модель реалізації структурних елементів системи якості підготовки бакалаврів економіки – мети, змісту, технології організації і структури системи підготовки, принципів навчання, педагогічної майстерності викладачів тощо.

Ключові слова: система якості підготовки бакалаврів економіки; мета, зміст, технології організації і структура підготовки бакалаврів економіки; принципи навчання, педагогічна майстерність викладачів, елементи моделі системи якості ISO 9001.

Рассматривается опыт построения системы качества подготовки бакалавров экономики за международными стандартами ISO 9001:2008 в Полтавском университете потребительской кооперации Украины; показана модель реализации структурных элементов системы качества подготовки бакалавров экономики – цели, содержания, технологии организации и структуры системы подготовки, принципов обучения, педагогического мастерства преподавателей и т.п..

Ключевые слова: система качества подготовки бакалавров экономики; цель, содержание, технологии организации и структура подготовки бакалавров экономики; принципы обучения, педагогическое мастерство преподавателей, элементы модели системы качества ISO 9001.

There reviewed an experience of qualify system of economics bachelors training according to international standards ISO 9001: 2008 in Poltava university of Consumer Cooperatives in Ukraine; There shown a model of structure elements realization, quality system of economics bachelors training – aims, contents, organizational technologies and structures of training systems, studying principles, pedagogical masterity of the teachers and so on.

Key words: quality system of economics bachelors training, aims, contents, organizational technologies and economics bachelors training, pedagogical masterity of teachers, elements of quality system models ISO 9001.

Закономірно, що в умовах обов'язкового запровадження у вищій школі України ідей Болонської декларації, ВНЗ змушені будуть переглядати стратегію розвитку, орієнтуючи її на забезпечення відповідності продукту підготовки фахівців вимогам споживачів. Таким чином, ВНЗ об'єктивно приходять до маркетингової концепції проектування з орієнтацією на інноваційний продукт системи підготовки фахівців, а основною конкурентною перевагою стає її якість.

У сучасних умовах формування ринкових відносин і розвитку конкуренції стає актуальним проектування системи підготовки фахівців, заснованих на використанні методів і засобів забезпечення її якості. В основі системи підготовки бакалаврів економіки, згідно з поглядами прихильників суспільства вільного ринку, лежить можливість виміру її якості у форматі етичного забезпечення співзвучності інтересів суспільства і самокерованого індивіда.

Гарантія якості підготовки бакалаврів економіки стає візитною карткою планованих і досягнутих результатів. Вона залежить від прийнятих професійних освітніх стандартів, міжнародних норм якості ISO, а також підходів, орієнтованих на результати і нормативи EN 45013. Гарантія якості спрямована на одержання стійких результатів, впливає на характер оцінювання результатів студента і допомагає прийняттю рішень щодо сертифікації ВНЗ. В умовах, коли якість навчання є рушійною силою технологічного і суспільного прогресу, гарантія якості здобуває свої власні якісні аспекти, що впливають на зміни освітніх стандартів і навчальних програм. Вона стає основним чинником, який визначає механізми і процесуальні характеристики системи підготовки фахівців і впливає на забезпечення відповідності ринку її кінцевого продукту. Постійна мобілізація викладачів, зростання свідомості і

© В.Ю. Стрельніков, 2010

прагнення до удосконалення сприяють забезпеченню якості. Нині гарантія якості досягається більше через стратегії оцінювання, ніж через контроль відповідності на виході. З одного боку, гарантія якості є основою для акредитації ВНЗ, контролю, моніторингу і сертифікації їхньої діяльності. З іншого, – вона висуває на передній план проблеми професіоналізації персоналу ВНЗ і підвищення якості підготовки фахівців, проектування якої здійснюють висококваліфіковані викладачі і керівники, реалізуючи її сучасну стратегію.

Зазначимо, що під впливом соціальних аспектів ця нова стратегія підтримує створення цивілізованого демократичного суспільства, яке характеризується активною участю освічених громадян у його житті і враховує високий професійний потенціал ВНЗ. Однак, професійна кваліфікація багатьох викладачів чітко прив'язана до конкретних потреб індустріального суспільства, яке здає свої позиції. Суспільство знання, яке йде на його зміну, в більшій мірі орієнтується на зовнішній світ і йому потрібний інший тип фахівця, носія ідей цього суспільства.

З метою пошуку більш детальних критеріїв оцінювання якості підготовки бакалаврів економіки ми звернулися до міжнародних стандартів якості серії ISO, які, як міжнародні стандарти ISO серії 9000, розроблені і затверджені в 1987 р. міжнародною організацією зі стандартизації ISO. У 1994 і 2000 р. їх було переглянуто з урахуванням накопиченого досвіду застосування і прогнозу світових тенденцій розвитку управління якістю. Вони одержали поширення в усьому світі, починаючи від ISO 9000 до ISO 9004. На сучасному етапі більше 160 країн визнали міжнародні стандарти ISO як національні або гармонізували їх відповідно до національних стандартів у цій галузі. У світі нараховується більше 500 тисяч компаній, які добровільно сертифікували свої системи якості відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9000 [1].

В Україні міжнародні стандарти ISO серії 9000 прийняті як національні. В останні два-три роки в Україні значно зріс інтерес підприємств до міжнародних стандартів ISO серії 9000, що пов'язано з їх прагненням вийти на міжнародний ринок, з посиленням конкуренції на внутрішніх товарних ринках і ринках послуг. Особливо жорстко ця проблема постає зі вступом України до Світової організації торгівлі, Болонського процесу. Ця тенденція характерна для підприємств різних сфер і галузей економіки, не лише вищої школи.

В очікуванні акредитації незалежними міжнародними агентствами деякі українські ВНЗ розпочали створення системи управління ЯДС, однак багато з них поки ще не мають необхідних знань в галузі сучасних підходів і тенденцій розвитку управління якістю освіти. Недостатньо використовується комплекс міжнародних стандартів ISO серії 9000, концепція Загального управління якістю (TQM). У задіяному в нашому експерименті ПУСКУ створений окремий підрозділ – науково-методичний центр управління якістю освітньої діяльності. Його функція методичного забезпечення управління якістю передбачає моніторинг і аналіз процесів з метою їхнього удосконалення.

22 травня 2009 року в Полтавському університеті споживчої кооперації України завершився зовнішній аудит системи управління якістю діяльності. Зовнішній аудит проводився від імені DQS GmbH аудиторами ОС "ПРИРОСТ", що має статус "член DQS Group" Української асоціації якості. Метою зовнішнього аудиту була експертиза системи управління якістю, розробленої і впровадженої університетом згідно вимог ISO 9001:2008.

Рішення аудиторської групи за результатами експертизи системи управління якістю було таким: "Система управління якістю діяльності Полтавського університету споживчої кооперації України повністю відповідає вимогам ISO 9001:2008 (відсутні невідповідності). Рекомендувати ОС "Прирост" видати Полтавському університету споживчої кооперації України сертифікат відповідності" [2].

Наша концепція побудови системи якості підготовки бакалаврів економіки за міжнародними стандартами ISO 9001:2008 у Полтавському університеті споживчої кооперації України полягала, насамперед, у наданні переваги стратегії відкриттів з допомогою інноваційних інформаційних технологій навчання замість стратегії передачі знань викладачами. Процес набуття нових знань відбувався за активної позиції студента, що й визначало суттєві зміни у системі підготовки бакалаврів економіки. Відправним і кінцевим пунктами був суб'єкт даної підготовки (бакалавр економіки), який за допомогою нових вимог гарантії якості навчався для задоволення професійних потреб. Тому суб'єктність студента вибрана нами як інтегрований показник ефективності його фахової підготовки.

Проектуючи систему якості підготовки бакалаврів економіки, ми орієнтувалися на міжнародні стандарти ISO серії 9000:2000 і 9001. Нам було важливо перейти від підготовки бакалаврів економіки, орієнтованої на пропозицію, до орієнтованої на попит, і цьому сприяли стандарти ISO, відправною точкою яких були вимоги споживача. Це спонукало до оцінювання знань і якості виконання завдань на практиці чи в умовах моделювання практичної діяльності. Принцип сертифікації ISO вимагав перевірки або оцінювання якості фахівця безпосередньо на професійному робочому місці.

Міжнародними стандартами ISO 9000 визначені стандарти, застосовувані в усьому світі для процедури гарантії якості процесу виробництва продукту, включаючи освітні послуги. Характер норм визначається структурою, тривалістю, документацією, внутрішнім і зовнішнім контролем, у тому числі сертифікацією управління якістю. Ми використали критерії TQM: орієнтація на довгострокову перспективу; управління якістю як постійний процес; управління якістю як завдання для керівників; задоволення споживачів як одна з ключових завдань професійної освіти; розуміння якості як орієнтованої на споживача і персонал; створення системи контролю якості. Побудова системи управління якістю освіти у Полтавському університеті споживчої кооперації України дозволила впровадити основні принципи TQM: орієнтація системи підготовки бакалаврів економіки на споживачів, від задоволення вимог яких залежить конкурентноздатність ВНЗ; безперервне удосконалення процесів проектування системі підготовки фахівців економіки; забезпечення участі керівництва і викладачів у вирішенні проблем якості; централізація зусиль у проектуванні системи підготовки бакалаврів економіки на людях і їх взаєминах; орієнтація на попередження невідповідностей; уявлення проектування даної системи як безперервного процесу, коли якість кінцевого об'єкта (підготовленості бакалавра економіки) є наслідком досягнення відповідної якості на всіх попередніх етапах цього процесу [3].

Винятково важливою для проектування ДС була орієнтація міжнародних стандартів ISO серії 9000:2000 та 9001 на процесний підхід. Ознайомлення з міжнародними стандартами ISO показало, що проектування і впровадження в навчальний процес інноваційних систем має відповідати критеріям якості. Об'єктивного перегляду з позиції якості потребували всі структурні

елементи системи підготовки бакалаврів економіки – мета, зміст, технологія її організації і структура, принципи навчання, педагогічна майстерність викладачів.

Слід зазначити, що якість навчання завжди була однією з основних категорій дидактики. Узагальнення останніх публікацій, в яких розв'язувалася дана проблема [4; 5; 6; 7; 8] та ін., показало, що увага сучасних дослідників зосереджується здебільшого на розкритті методів і прийомів, які забезпечують підвищення якості системи підготовки бакалаврів економіки на етапі її функціонування. Щодо процесу її проектування з точки зору забезпечення її якості, то, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, в Україні ця галузь наукових досліджень у даний час тільки переживає процес становлення. Зважаючи на це, намагатимемося дослідити критерії якості системи підготовки бакалаврів економіки на основі міжнародних стандартів серії ISO 9001. Зарубіжні дослідники [9] вказують на основні підходи до виділення критеріїв відповідності системи підготовки бакалаврів економіки ринкові освітніх послуг: перший базується на інституціональному рівні – її якості; другий – на реально досягнутих результатах і якості їх оцінювання.

Перший підхід до забезпечення гарантії якості заснований на удосконаленні системи підготовки бакалаврів економіки у ВНЗ і центрах підготовки. Нормативи і стандарти визначають навчальні плани і відповідні витрати; засоби на сертифікацію послуг ВНЗ, оцінювання студентів; оцінювання адекватності відділення (факультету), викладачів, кураторів; оцінювання відповідності устаткування і приміщення. Для оцінювання проекту підготовки бакалаврів економіки, починаючи від розробки і закінчуючи проведенням навчання, ми скористалися критеріями цього підходу, у зіставленні з якими здійснювалася перевірка релевантності системи підготовки бакалаврів економіки ринкові освітніх послуг. Такими критеріями були: навчальні плани з погляду навчання компетентності, вказаній у державних (галузевих) освітніх стандартах, адекватних цільовій професійній підготовці; високий професіоналізм викладачів, адміністрації; взаємодія викладачів і співробітників з роботодавцями для узгодження змісту підготовки бакалаврів економіки і направлення студентів на виробниче навчання на підприємства; обладнання та його придатність для цільової підготовки; процес відбору студентів на навчання; організація проведення іспитів; працевлаштування випускників на роботу за спеціальністю.

Оцінювання якості проекту системи професійної підготовки за цього підходу могло бути повністю завершеним тільки після закінчення навчання і працевлаштування випускників (або факту неможливості працевлаштуватися). Ця модель моніторингу не могла зробити достатнього впливу на процес, адже контроль якості підготовки бакалаврів економіки за цього підходу здійснювався традиційними методами, тобто заключною перевіркою відповідності одержаного продукту запланованим вимогам. Звідси необхідно було звернутися до другого підходу на основі компетентності, який є популярним у наш час у розвинутих країнах. У центрі уваги було оцінювання результатів, виражених у компетентності, яку демонстрував студент, а не процес навчання. Компетентність можна продемонструвати незалежно від того, де саме її набув. Підхід відокремлював демонстрацію компетентності від структури навчальної програми, під час якої ця компетентність була одержана і передбачала, що: студент демонстрував уміння виконати якусь роботу чи одержував позитивний результат у реальній ситуації виконання професійних функцій; навчання відбувалося незалежно від року навчання студента і в будь-якому місці (підприємство, ВНЗ, громадська організація); оцінювання виконувалося третьою стороною (контролюючим органом), яка не пов'язана з місцем проведення навчання; орган, який сертифікував, представляв інтереси всіх сторін однаково, не віддаючи нікому переваги; особи, які проводили оцінювання і завіряли її своїми підписами, мали спеціальну підготовку і сертифікати; визначальними у перевірці була професійна компетентність; застосовувалися Європейські норми гарантії якості, які розроблені для оцінювання послуг і фахівців (EN 45013).

Ознайомлення з міжнародними стандартами серії ISO 9001 показало, що виділені параметри якості дещо повторюють елементи системи підготовки бакалаврів економіки, тому ми використали їх для її проектування. Модифікувавши їх до завдань нашого дослідження, ми реалізували комплекс заходів для переведення механізму управління системою підготовки бакалаврів економіки у якісно новий стан – досягнення показників її якості. Ці заходи мали визначатися ще на етапі проектування.

У процесі дослідження система якості будувалася так, щоб гарантувати адекватне управління процесом. Складові елементи системи якості, згідно з міжнародними стандартами ISO 9001, модифікованими до проектування нашої системи, подаємо у табл. 1. Стосовно проектування системи підготовки бакалаврів економіки ці елементи мали свою специфіку й особливості дії. Система якості мала два взаємозалежних аспекти: запити й очікування споживачів освітніх послуг (студентів і роботодавців) та їх постачальника (викладача), задоволення яких і стало ключовою метою системи підготовки бакалаврів економіки під час експерименту з метою проектування якості її елементів нами була розроблена модель, яка дозволила реалізувати ланцюг "мета – результат". Слід сказати, що експериментальна робота у Полтавському університеті споживчої кооперації України на основі міжнародних стандартів ISO 9001 проводилася ще до прийняття документа ISO/IWA2 "Система менеджменту якості. Рекомендації щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти" (Quality management system – Guidelines for application of ISO 9001:2000 in education) [10], який містив повний текст стандарту ISO 9001:2000 і супроводжувався поясненнями щодо його застосування в освіті. На основі міжнародних стандартів ISO 9001 розроблена оригінальна модель якості даної системи.

Таблиця 1. **Елементи моделі системи якості ISO 9001 у проектуванні системи підготовки бакалаврів економіки**

№	Назва елемента	Ознаки елемента для досліджуваної системи
1	Відповідальність керівника	Чіткість постановки мети і завдань системи підготовки бакалаврів економіки, відстеження її професійної спрямованості
2	Система якості	Сукупність організаційної структури, процедур, процесів, необхідних для управління системою
3	Аналіз контракту	Сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для вивчення навчальних дисциплін і компонентів системи
4	Управління проектуванням	Розробка мети, завдань навчальних дисциплін і методів їх досягнення

Закінчення табл. 1

№	Назва елемента	Ознаки елемента для досліджуваної системи
5	Управління документами	1) Документація: робочі плани і програми, індивідуальний навчальний план, навчальний комплекс; 2) документація щодо якості, що визначає вимоги до ДС за принципом: планування – забезпечення – управління – удосконалення; 3) документація доказу якості, що визначає ступінь виконання вимог
6	Закупівля	Матеріально-технічне забезпечення системи підготовки бакалаврів економіки
7	Продукція, поставлена споживачем	1) Рівень готовності студента до вивчення навчальних дисциплін; 2) рівень готовності студента до професійної діяльності; 3) ступінь сформованості навичок випередження
8	Ідентифікація і моніторинг	Відповідність бакалавра економіки еталонній моделі (професіограмі) і моніторинг просування його на більш вищий рівень підготовленості бакалаврів економіки
9	Управління процесом	Управління процесами професійної підготовки бакалаврів економіки
10	Контроль і моніторинг	Здійснення вхідного, поточного і підсумкового контролю знань студентів, якості системи тощо
11	Управління контролем	Вибір виду контролю: анкета, тест, залік, іспит, експертна оцінка і самооцінка;. вибір місця і часу проведення контролю
12	Статус контролю	Відповідний рівень культури оцінювання викладача, кваліметрія
13	Управління не конформною продукцією	Визначення рівня професійної підготовленості бакалаврів економіки. Визначення мінімального, генерального і високого рівнів
14	Коригувальні впливи	Вироблення рекомендацій щодо роботи з невстигаючими студентами
15	Переробка, збереження	Форма пакету документів системи підготовки бакалаврів економіки і його місцезнаходження
16	Управління записами якості	Своєчасне вилучення застарілих документів і внесення коректив у пакет документів даної системи
17	Внутрішній аудит	Самооцінка ВНЗ за показниками якості
18	Навчання	Готовність викладача до саморозвитку і самонавчання, підвищення кваліфікації, корпоративне навчання
19	Обслуговування	Визначення життєвого циклу системи і її корекція
20	Статистичні методи	Дисперсійний, регресивний аналіз, гістограми, діаграми Парето, Ісикави

Для проектування системи підготовки бакалаврів економіки було прийняте рішення деякі елементи моделі системи якості ISO 9001 виключити як несуттєві для освіти, а деякі – об'єднати. Виключені пункти: управління менеджментом, система якості і закупівля. Об'єднаними стали пункти (10,11,12); (13,14); (15,16). У результаті залишилося тринадцять елементів системи якості підготовки бакалаврів економіки, для кожного з яких було виділено інваріантну структуру їх опису з позицій міжнародних стандартів. Було одержано двовимірну матричну модель проектування системи підготовки бакалаврів економіки, у якій по вертикалі подані компоненти складових якості її елементів, а по горизонталі – розгортання кожного елемента згідно зі складовими системи підготовки бакалаврів економіки. Матрична модель її проектування подана в табл. 2.

Таблиця 2. **Матрична модель проектування системи підготовки бакалаврів економіки на основі модифікованих міжнародних стандартів ISO 9001**

Елементи системи якості	Мета	Складові якості дидактичної системи				
	якість результату	якість змісту	якість технологій	якість оцінювання	якість організації	якість персоналу
1. Аналіз контрактів (вхідний рівень)	визначення мінімуму професійної підготовки бакалавра економіки	повний набір навчальних одиниць (вхідний тест)	інвалідність, надійність, ефек тивність вхідного тестування	визначення рівнів і критеріїв мінімуму професійної підготовки бакалавра економіки	час, місце, терміни, характер вхідного тестування	рівень компетент-ності розроблювача щодо перевірки вхідного тестування
2. Управління проектуванням	пакет документації дидактичної системи	зміст навчальних програм і планів	відповідність використовуваних технологій поставленій меті	організація компетентної експертної групи оцінювання проекту	надання повного набору документів і матеріалів	необхідний рівень компетентності проектанта дидактичної системи
3. Управління документами	положення про вхідну і вихідну документацію	визначення повного набору вхідної і вихідної документації	послідовність розробки документів комплекту	перевірка наявності документів і їх відповідності стандартові	вид і форма документів і їхнє місцезнаходження	культура оформлення документації
4. Управління підготовкою студентів	показники професійної підготовки бакалавра економіки	тести досягнення і ознаки сформованої професійної підготовки бакалавра економіки	процедура оці нювання професійної підготовки	визначення рівнів і критеріїв для інтерпретації результату	оптимізація якості вивчення дидактичної системи	компетентність викладача щодо змісту дидактичної системи
5. Ідентифікація і відслідковування	визначення величини формованих показників у динаміці	забезпечення моніторингу формованих якостей	розподіл у часі й у просторі діагностичних заходів	визначення рівнів і критеріїв для поточного контролю	оптимізація термінів контролю і одержання достовірної інформації	компетентність щодо способів оцінювання й інтерпретації результатів
6. Управління процесами	показники якості процесів підготовки бакалавра економіки	відповідність змісту підготовки поставленій меті	використання відповідних технологій підготовки бакалавра економіки	визначення рівнів підготовки бакалавра економіки і критеріїв їх досягнення	забезпечення ергономічних показників підготовки бакалавра економіки	компетентність викладачів

Закінчення табл. 2

Елементи системи якості	Мета	Складові якості дидактичної системи				
	якість результату	якість змісту	якість технологій	якість оцінювання	якість організації	якість персоналу
7. Управління контролем	визначення показників якості контрольних заходів	валідність матеріалу для контролю	надійність і ефективність контролюючих заходів	спроможність, ефективність і точність оцінювання	оптимізація термінів, часу і форм контролю	достатній рівень оцінної культури викладача
8. Управління невстигаючими студентами	визначення нижньої межі рівня професійної підготовки	оптимізація додаткового навчального матеріалу для усунення прогалин	розробка індивідуальних програм усунення прогалин	визначення мінімальних термінів ліквідації заборгованості	узгодження місця, часу додаткових занять і повторного тестування	компетентність щодо способів оцінювання й інтерпретації результатів
9. Форми і способи збереження документів	стандарти на документи і способи збереження	положення про форми і способи збереження документів	чітка інструкція зі збереження і змісту документів	визначення критеріїв виконання положень та інструкцій	визначення умов і місця збереження документів	знання положень, інструкцій та умов збереження документів
10. Внутрішній аудит якості	показники якості проекту	ознаки показників якості	самооцінка сильних сторін і тих, які слід удосконалити	якість діагностуючого інструментарію	розробка схеми самооцінки як форми протоколу	рефлексивна культура викладача
11. Навчання проектантів дидактич-них систем	показники проектувальної компетентності, рефлексивної культури викладача	ознаки усіх показників	вимір усіх показників	визначення рівнів і критеріїв оцінювання	визначення форми навчання	готовність до саморозвитку і самоосвіти
12. Обслуговування	визначення життєвого циклу проекту	зміст етапів життєвого циклу	Аналіз стану проекту і визначення життєвого циклу	визначення критеріїв відповідності проекту соціальним запитам	своєчасна корекція проекту	рівень оцінної культури і відчуття часу
13. Статистичні методи	вибір адекватних статистичних аналогів планованим показникам якості	математично-статистичний апарат	статистична перевірка гіпотези	спроможність, ефективність, точність	одержання достовірної інформації, репрезентативність	математична культура викладача

Елементами системи якості взяті: аналіз контрактів (вхідний рівень); управління проектуванням, документами, підготовкою студентів; ідентифікація і відслідковування; управління процесами, контролем, невстигаючими студентами; форми і способи збереження документів; внутрішній аудит якості; навчання проектантів дидактичних систем; обслуговування; статистичні методи. Складовими якості дидактичної системи – якість результату, якість змісту, якість технологій, якість оцінювання, якість організації, якість персоналу. Кожна клітинка матриці наповнювалася певним змістом, що дозволило аналізувати якість проекту.

Якість кінцевого продукту функціонування системи підготовки бакалаврів економіки визначалася ще на стадії її проектування. під час констатуючого етапу експериментального дослідження експерти вказали на такі найбільш важливі аспекти, які впливали на якість підготовки бакалаврів економіки: 1) системний підхід, який сприяв верифікації та формуванню структури даної системи, забезпечував якісний навчальний процес на документальній основі – згідно з вимогами ECTS, державного стандарту чи професіограми бакалавра економіки (на цей чинник вказали 92 % респондентів – слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічного факультету Міжгалузевого інституту підвищення кваліфікації при Полтавському університеті споживчої кооперації України); 2) менеджмент (відповідальність проектантів), який дав змогу визначити, сформулювати і запровадити проект системи підготовки бакалаврів економіки, спрямований на забезпечення її високої якості, передбачав: зобов'язання проектантів щодо якості фахівця, орієнтацію на споживача освітніх послуг (студента), відповідальність і обмін інформацією, моніторинг якості з боку керівництва (86 % респондентів); 3) навчальне середовище, яке акцентувало увагу на ресурсах (кадрових, матеріальних, технічних, інформаційних), що впливали на якість системи підготовки бакалаврів економіки (83 % респондентів); 4) вимірювання, аналіз і удосконалення допомагали ідентифікувати процедури моніторингу, необхідного для підтримки і удосконалення якості фахівця (79 % респондентів).

Увага до вказаних аспектів, які складали достатньо простий механізм, дала змогу побачити вимоги до процесів, які формують якість системи підготовки бакалаврів економіки. Серед критеріїв якості освітніх продуктів, створених викладачем (зокрема, електронних), експерти (викладачі школи педагогічної майстерності Полтавського університету споживчої кооперації України) наголосили на двох: 1) кращих умовах для навчання студентів (студент зможе працювати інтенсивніше, у власному темпі, зможе проконтролювати себе, швидко і зручно знаходить необхідну інформацію через систему навігації, гіперпосилання, глосарій тощо); 2) звільненні викладача від виконання "рутинних функцій" (перевірки знань, яку бере на себе комп'ютер; пояснення простих тем, які студент може засвоїти самостійно; переписування текстів, оскільки електронні версії підручників можна швидко поправити, внести доповнення, обновити документацію тощо). Дотримання вказаних вимог під час формуючого експерименту привело до створення дієвої якісної системи підготовки бакалаврів економіки, яка була узагальненим досвідом викладача і могла використовуватися організатором цієї підготовки, якого на Заході називають тьютором.

Отже, проектування в діяльності педагога – складне, самостійне явище, розуміння якого неможливе без звернення до сучасних вимог міжнародних стандартів серії ISO 9001. Запропонована нами матрична модель дозволила виявити сильні і слабкі сторони проекту системи підготовки бакалаврів економіки і внести необхідні зміни відповідно до вимог системи якості. Такий підхід до проектування в остаточному підсумку підвищив культуру проектування викладача і студента.

Таким чином, якість системи підготовки бакалаврів економіки, з одного боку, розглядається як якість її кінцевого результату (підготовленості фахівців) і, з іншого боку як сукупність якісних характеристик самої системи їх підготовки, реалізації її складових і результатів. Отже, говорячи про якість системи підготовки бакалаврів економіки, слід, насамперед, мати на увазі такий критерій мети діяльності ВНЗ як випуск професійно підготовлених економістів, які завершили навчання за основною освітньою програмою бакалавра й успішно склали атестацію за весь термін навчання, що підтвердилося видачею дипломів установленого зразка. У підсумку, проектування системи підготовки бакалаврів економіки спрямовувалося на забезпечення умов якісної підготовки висококваліфікованих бакалаврів. Процес надання освітніх послуг підпорядковувався загальним законам, які діють на ринку. Споживач очікував високої якості результату системи підготовки бакалаврів економіки згідно зі своїх вимог, що досягалося реалізацією якісних характеристик основних її елементів.

Таким чином, на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000:2000 та 9001:2008, ми: визначали цільові групи споживачів системи підготовки бакалаврів економіки й ідентифікували їхні вимоги; обґрунтували політику і мету проектування даної системи, узгоджену зі стратегією розвитку ВНЗ; визначали процеси, необхідні для проектування; сформували матрицю розподілу повноважень і відповідальності за якість фахової підготовки бакалаврів економіки; установлювали послідовність і взаємодію процесів; проводили опис процесів згідно з вимогами міжнародних стандартів ISO; формували вимоги до інформаційного забезпечення і документального оформлення системи підготовки бакалаврів економіки; забезпечували впровадження розробленої системи у Полтавському університеті споживчої кооперації України та інших зацікавлених у її впровадженні ВНЗ; проводили за допомогою групи внутрішніх аудиторів аудит якості системи підготовки бакалаврів економіки, у рамках якого виявляли ланки, які удосконалювали; забезпечували корекцію інформаційного забезпечення і документального оформлення системи підготовки бакалаврів економіки.

1. *Хофман Х.-Г.* Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге общества знания / Х.-Г. Хофман // Оценка качества профессионального образования / Под общей ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – С.12-18. 2. www.pusku.edu.ue/news09.php. 3. *Горбашко Е.А.* Модели управления качеством подготовки специалистов в вузах / Е.А. Горбашко // Вестник Саратовского гос. экон. ун-та. – 2004. – №7. – С.30. 4. *Віткін Л.М.* Формування методичних і нормативних засад для впровадження міжнародних стандартів ISO 9000 у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.01.02 "Стандартизація, сертифікація та метрологічне забезпечення" / Л. М. Віткін. – К., 2005. – 21, [1]. 5. *Горбашко Е.А.* Модели управления качеством подготовки специалистов в вузах / Е.А. Горбашко // Вестник Саратовского гос. экон. ун-та. – 2004. – №7. – С.26-36. 6. *Качалов В.А.* Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах: Записки менеджера качества / Владимир Алексеевич Качалов. – М.: ИздАТ, 2001. – 127 с. 7. *Хофман Х.-Г.* Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге общества знания / Х.-Г. Хофман // Оценка качества профессионального образования / Под общей ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – С.12-18. 8. *Чернова Ю.К.* Проектирование системы качества учебной дисциплины на основе международных стандартов / Чернова Ю. К., Щипанов В. В., Горшенина М. В. и др. // Проектирование, обеспечение и контроль качества продукции и образовательных услуг. Сборник ст. Четвертой всероссийской конф. – М.-Сызрань: Тольяттинский гос. ун-т, Сызранский филиал Самарского гос. техн. ун-та, 2001. – С.171–178. 9. *Хофман Х.-Г.* Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге общества знания / Х.-Г. Хофман // Оценка качества профессионального образования / Под общей ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – С.12-18. 10. Руководящие указания по применению ИСО 9001:2000 в сфере образования // ИСО 9000+14000. Ежеквартальное приложение к журн. "Стандарты и качество" – 2005. – №1. – С.3-4.

Надійшла до редколегії 01.10.2009

А.А. Тарнавський, асп.,
Е.Р. Бодунов

БАЗОВА SWOT МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ECTS В УКРАЇНІ

В научно-аналитическом исследовании представлены значимые факторы, влияющие на внедрение системы ECTS в Украине, разработана базовая SWOT модель системы ECTS в Украине

Ключові слова: вища школа України, система ECTS, стандарт, якість освіти, SWOT модель, Болонський процес, вищий навчальний заклад, національна система освіти, аналіз, інновація, інтеграція.

У науково-аналітичному дослідженні представлені значні фактори, що впливають на впровадження системи ECTS в Україні, розроблена базова SWOT модель системи ECTS в Україні

Ключевые слова: высшая школа Украины, система ECTS, стандарт, качество образования, SWOT модель, Болонский процесс, высшее учебное заведение, национальная система образования, анализ, инновация, интеграция.

In analytical scientific research important factors, affecting the implementation of ECTS system in Ukraine are presented, and basic SWOT model of ECTS system in Ukraine is developed.

Key words: Higher School of Ukraine, the system ECTS, standard, quality education, SWOT model, the Bologna process, higher education, national education system, analysis, innovation, integration

В данный момент времени происходит адаптация системы высшей школы Украины к европейским стандартам и требованиям Болонского процесса. Европейская система передачи и накопления кредитов ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) является частью общеевропейских образовательных стандартов.

Реальное внедрение системы ECTS в украинском вузе – показатель степени доверия к качеству образования со стороны зарубежного вуза-партнера. В связи с этим проведено научно-аналитическое исследование, измеряющее степень влияния системы ECTS на систему высшего образования Украины.

В работе использован метод SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) который разработал профессор Kenneth R. Andrews. Метод SWOT позволяет логически согласовать схему положительного и отрицательного влияния системы ECTS на систему высшего образования Украины.

Цель исследования – создание базовой SWOT модели, показывающей сильные стороны (Strengths), сла-

© А.А. Тарнавський, Е.Р. Бодунов, 2010

бые стороны (Weaknesses), возможности (Opportunities) и угрозы (Threats) внедряемой системы ECTS. В дальнейшем SWOT модель системы ECTS в Украине может быть использована для проведения анализа возможных стратегий, направленных на гармонизацию и оптимизацию национальной системы образования с общеевропейской. В том числе, с применением: SWOT-анализа; LCAG – схемы (разработана профессорами Leraned E.P., Christensen C.R., Andrews K.R. Guth W.Q.); TELESCOPIC OBSERVATIONS (разработал G. Panagiotou) и PEST-анализа. В ходе проведения исследования выявлены сильные и слабые стороны применения системы ECTS в Украине.

Базовая SWOP модель системы ECTS Украине представлена в таблице.

Таблица. **Базовая SWOP модель системы ECTS Украине**

	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Анализ внутренней среды (Internal Analysis)	***Сильные стороны*** (Strengths) 1.Система ECTS успешно применяется с 1989 г. 2. Используется в странах ЕС для обеспечения студенческой мобильности. 3. Обеспечение качества образования. 4. Возможность накопления кредитов. 5. Разработана система обмена студентами. 6. Налаженные партнерские отношения между вузами, имеющими (ECTS/DS label) право работать с системой.	***Слабые стороны*** (Weaknesses) 1. Существенные отличия в сравнении с национальной системой образования. 2. Способствует "утечке мозгов". 3. Языковой барьер. 4. Согласование учебных планов дисциплин, образовательных курсов. 5. Статистический подход при оценке знаний. 6. Финансовые инвестиции в развитие системы ECTS. 7. Отсутствие мотивации, обеспечивающей качественное внедрение системы ECTS. 8.Изменение существующей архитектуры ученых степеней и профессорско-преподавательских должностей.
Анализ внешней среды (External Analysis)	***Возможности*** (Opportunities) 1. Система ECTS способствует интеграции и синхронизации национальной системы образования с общеевропейской (в рамках Болонского процесса). 2. Развитие инновационных образовательных технологий. 3. Доступ к европейским образовательным ресурсам. 4. Обмен передовым опытом.	***Угрозы*** (Threats) 1. Длительный срок вступления Украины в ЕС (страна-кандидат в ЕС). 2. Возможность "поглощения" национальных вузов. 3. Затруднена мобильность студентов и преподавателей. 4. Недостаточная автономия вузов 5. Ухудшение демографической ситуации в Украине.

Сильные стороны (Strengths):

1. Система ECTS успешно применяется с 1989 г. В ходе реализации программы ERASMUS разработаны и утверждены базовые документы, определяющие требования, необходимые для образовательных учреждений, участвующих в системе ECTS.

2. Используется в странах ЕС для обеспечения студенческой мобильности. Обеспечение студенческой мобильности – основная движущая сила, заложенная в основу системы ECTS.

3. Обеспечение качества образования – вузу невозможно стать участником системы ECTS без внедрения СМК (системы менеджмента качества).

4. Возможность накопления кредитов. Кредиты распределяются между всеми компонентами образовательной программы (модули, курсы, семинарские и практические занятия, дипломные работы и т.д.) и отражают количество работы по каждому компоненту, для достижения конкретных целей и результатов образования, по отношению, к общему количеству работы, необходимой для успешного завершения года обучения.

5. Разработана система обмена студентами. Одним из основных документов системы ECTS является Learning Agreement (учебное соглашение или договор об обучении), заключаемый между тремя сторонами – принимающим учебным заведением, студентом и базовым (отправляющим) учебным заведением, который содержит перечень дисциплин с учетом количества кредитов ECTS, являющихся в данном случае согласованным основанием для взаимного зачета и признания изученных дисциплин.

6. Налаженные партнерские отношения между вузами, имеющими право (ECTS/DS label) работать с системой.

Слабые стороны (Weaknesses):

1. Существенные отличия в сравнении с национальной системой образования (модульный принцип, большой объем самостоятельной работы и т.д.).

2. Способствует "утечке мозгов". Более высокий уровень жизни, система грандов, высокий уровень заработной платы в странах Европейского Сообщества окажет влияние на возврат студентов в Украину.

3. Языковой барьер.

4. Согласование учебных планов дисциплин, образовательных курсов. Перечень направлений и специальностей, по которым происходит подготовка специалистов в высших учебных заведениях Украины намного шире, представленного программой ERASMUS. Это создает дополнительные трудности для перехода на систему кредитов ECTS.

5. Статистический подход при оценке знаний. В ECTS применяется шкала оценок (шкала рангов) студентов, в основе которой лежит статистический подход. Таким образом, статистические данные об успеваемости учащихся являются необходимым условием для применения системы ECTS. Оценки (ранги или классы) присваиваются среди студентов группы, следующим образом:

A – лучшие 10 %; B- следующие 25 %; C- следующие 30 %; D- следующие 25 %;

E – следующие 10 %. Существует различие между классами FX и F, которые используются для студентов – не сдавших курс. FX означает, что необходима некоторая работа, F – требуется значительная дальнейшая работа.

6. Финансовые инвестиции в развитие системы ECTS.

7. Отсутствие мотивации, обеспечивающей качественное внедрение системы ECTS. Долгосрочная перспектива внедрения является демотивирующим фактором.

8. Изменение существующей архитектуры ученых степеней и профессорско-преподавательских должностей.

Исследование внешней среды позволило выявить возможности и угрозы применения системы ECTS в Украине.

Возможности:

1. Система ECTS способствует интеграции и синхронизации национальной системы образования с общеевропейской (в рамках Болонского процесса).

2. Развитие инновационных образовательных технологий.

3. Доступ к европейским образовательным ресурсам

4. Обмен передовым опытом

Угрозы:

1. Длительный срок вступления Украины в ЕС (страна-кандидат в ЕС). Участие Украины в европейском образовании на правах страны-партнера, а не страны-"донора".

2. Возможность "поглощения" национальных вузов.

3. Затруднена мобильность студентов и преподавателей. Отсутствие условий и механизмов государственного регулирования, обеспечивающих возможность свободного перемещения студентов в границах стран-участниц Болонского процесса.

4. Недостаточная автономия вузов. Нельзя не учитывать тот факт, что система ECTS предусматривает определенную гибкость по отношению к разным Европейским системам образования. Поэтому ее удобнее всего использовать в условиях децентрализации образования. То есть, используя методы инновационного менеджмента, дать возможность ВУЗам 3-4 степени аккредитации осуществлять самостоятельный поиск ВУЗов-партнеров за рубежом.

5. Ухудшение демографической ситуации в Украине.

Экспертная оценка представленной базовой SWOT модели системы ECTS в Украине, а также конструктивная критика будет воспринята авторами позитивно.

Надійшла до редколегії 16.10.2009

Д.Я. Требенко, канд. фіз.-мат. наук, доц.,
О.О. Требенко, канд. фіз.-мат. наук, доц.

ТЕОРІЯ ЧИСЕЛ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті зроблено порівняльний аналіз діючих стандартів підготовки вчителя математики України і Російської Федерації, а також навчальних планів. Окреслено можливі шляхи підвищення ефективності підготовки вчителів математики на Україні.

Ключові слова: стандарти вищої освіти, алгебра і теорія чисел, підготовка вчителя математики.

В статье сделан сравнительный анализ действующих стандартов подготовки учителя математики Украины и Российской Федерации, а также учебных планов. Раскрыты возможные пути повышения эффективности подготовки учителей математики на Украине.

Ключевые слова: стандарты высшего образования, алгебра и теория чисел, подготовка учителя математики.

A comparative analysis of current mathematics teacher training standards of Ukraine and Russian Federation is done in the article, and also curricula. Possible ways of increase of mathematics teachers training efficiency in Ukraine are outlined.

Key words: higher education standards, algebra and number theory, mathematics teacher training.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти визначаються стратегією євроінтеграції. Приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання щодо приведення національної системи освіти до європейських та міжнародних норм і стандартів. Це, в першу чергу, вимагає перегляду змісту освіти, вимог до кваліфікації, професійних якостей фахівця в сучасних умовах. На необхідності модернізації стандартів вищої освіти з напрямів та спеціальностей фізико-математичного спрямування, в тому числі педагогічного профілю, наголошується в "Плані дій щодо поліпшення якості фізико-математичної освіти на 2009-2012 роки" від 30.12.2008.

Про актуальність проблеми змісту професійної підготовки майбутнього вчителя математики свідчить нещодавній виступ Міністра освіти і науки проф. І.Вакарчука на підсумковій колегії МОН України "Про підсумки розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти у 2008-2009 навчальному році та завдання на 2009/2010 навчальний рік", в якому зазначається, що "ключовим питанням поліпшення освіти є питання професійного рівня вчителя. Якість школи не може бути вищою від якості вчителя", але "…середній рівень кваліфікації багатьох педагогів недостатньо високий". Фактично, в доповіді наголошується, що причина низької успішності учнів в тому, що випускник педагогічного вузу одержав недостатню фундаментальну підготовку.

Дійсно, задуматись є над чим!.. В грудні 2008 року було опубліковано [1] результати IV Міжнародного дослідження рівня природничо-математичної підготовки в різних країнах світу, проведеного Міжнародною Асоціацією Оцінювання освітніх досягнень (TIMSS-2007, Trends in International Mathematics and Science Study). Дослідженням було охоплено 425 тис. учнів 4-х і 8-х класів з 64 країн-учасниць (37 країн та 7 окремих регіонів в дослідженні для 4-х класів та 50 країн і 7 окремих регіонів в дослідженні для 8-х класів). Географія країн, що брали участь в дослідженні – достатньо широка. Результати виконання завдань оцінювалися за 1000 – бальною шкалою окремо за виконання завдань із математики та окремо – з природничих дисциплін. Кількісна характеристика досягнень учнів кожної конкретної країни – середній бал, що визначався за результатами виконання завдань учнями цієї країни.

Українські восьмикласники продемонстрували невисокий рівень математичної підготовки – лише 462 бали, в той час як середній міжнародний бал 2007 року становив 500 балів. Це 25-й результат із 50.

У Міжнародних моніторингових дослідженнях на зразок TIMSS Україна брала участь вперше. Натомість наш близький сусід Російська Федерація має деякий досвід. За результатами Third International Mathematics and Science Study (TIMSS-1995), які було оприлюднено в лютому 1998 р., російські старшокласники (а саме цей ступінь найбільш повно характеризує ефективність роботи середньої школи) посіли лише 16-те місце серед 21 країни-учасниці даного дослідження, набравши при цьому 471 бал за середнього балу 500 [2]. При цьому в даному дослідженні не брали участі країни південно-східної Азії (Корея, Японія, Китайська Республіка і т.д.) – традиційно сильні країни за рівнем математичної підготовки школярів. Російські освітяни відреагували на такий результат моментальн-

© Д.Я. Требенко, О.О. Требенко, 2010

но: в 2000 р. було представлено новий державний освітній стандарт підготовки вчителя математики. Якщо відповідно до діючих на той момент державних освітніх стандартів Російської Федерації [3,4], підготовка вчителя математики і науковця дослідника здійснювалась за однією спеціальністю 010100. Математика (але з різними кваліфікаціями) і тотожними за змістом дисциплін предметної підготовки програмами, то в стандартах 2-го покоління (2000 р.) дослідницька спеціальність Математика і педагогічна спеціальність Математика чітко розділені і мають різні шифри (010100 і 032100 відповідно). Більше того, стандарти зі спеціальності Математика (кваліфікація – математик) підготовку спеціалістів до викладацької діяльності ігнорують. Їх зміст в частині предметної підготовки змін не зазнав.

Наведемо для порівняння зміст блоку загально професійних і спеціальних дисциплін ГОСТ 1995 р. спеціальності 010100. Математика (кваліфікація – вчитель математики) і блоку дисциплін предметної підготовки ГОСТ 2000 р. спеціальності 032100. Математика (табл. 1).

Таблиця 1. **Порівняння зміст блоку загально професійних і спеціальних дисциплін ГОСТ 1995 р. спеціальності 010100. Математика (кваліфікація – вчитель математики) і блоку дисциплін предметної підготовки ГОСТ 2000 р. спеціальності 032100. Математика**

Перечень блока общепрофессиональных и специальных дисциплин (3770 часов) согласно ГОСТ 1995 г. специальности 010100 Математика [5]		**ДПП Дисциплины предметной подготовки (4334 часов) Федеральный компонент (3834 ч.) согласно примерного учебного плана специальности 032100 Математика, утвержденного 14.04.2000 г.** [6]	
ОД.01 Математический анализ	810	ДПП.Ф.01 Вводный курс математики	54
ОД.02 Алгебра	250	ДПП.Ф.02 Математический анализ	684
ОД.03 Аналитическая геометрия	210	ДПП.Ф.03 Теория функций действительного переменного	162
ОД.04 Линейная алгебра и геометрия	210	ДПП.Ф.04 Теория функций комплексного переменного	126
ОД.05 Дискретная математика	80	ДПП.Ф.05 Дифференциальные уравнения и уравнения с частными производными	117
ОД.06 Математическая логика и теория алгоритмов	80	ДПП.Ф.06 Алгебра	520
ОД.07 Дифференциальные уравнения	220	ДПП.Ф.07 Геометрия	558
ОД.08 Дифференциальная геометрия	54	ДПП.Ф.08 Теория чисел	162
ОД.09.Топология	54	ДПП.Ф.09 Числовые системы	117
ОД.10 Функциональный анализ и интегральные уравнения	220	ДПП.Ф.10 Математическая логика	126
ОД.11 Теория функций комплексного переменного	165	ДПП.Ф.11 Теория алгоритмов	108
ОД.12 Уравнения с частными производными	220	ДПП.Ф.12 Дискретная математика	78
ОД.13 Теория вероятностей	110	ДПП.Ф.13 Элементарная математика	360
ОД.14 Математическая статистика	110	ДПП.Ф.14 Информационные технологии в математике	108
ОД.15 Теория случайных процессов	54	ДПП.Ф.15 История математики	54
ОД.16 Теоретическая механика	190		
ОД.17 Вариационное исчисление и методы оптимизации	110		
ОД.18 Теория чисел	110		

Те, що моментально кидається в очі – різке збільшення кількості годин у стандарті [7], порівняно із стандартом [8], на вивчення дисциплін, що мають безпосереднє відношення до шкільного курсу математики, таких як алгебра, теорія чисел, геометрія; поява нових дисципліни – числові системи, елементарна математика, історія математики; і навпаки – зменшення кількості годин на вивчення дисциплін, метою яких в системі підготовки вчителя є, в першу чергу, формування загальної математичної культури, менш пов'язаних із шкільним курсом і необхідних для підготовки науковця-дослідника. Зауважимо, що зміст діючого стандарту РФ спеціальності *Математика* (кваліфікація: вчитель математики) [9] в частині предметної підготовки не відрізняється від змісту стандарту 2000 р.

Підготовка вчителя математики у педагогічних університетах України здійснюється відповідно до галузевих стандартів вищої освіти спеціальності 6.010100 ПМСО. Математика, затверджених 2 жовтня 2002 р. Цикл дисциплін професійної науково-предметної підготовки в них представлено наступним чином (табл. 2).

Таблиця 2

Назви циклів і навчальних дисциплін	**Мінімальна кількість навчальних годин/кредитів**
ПП. 05. Елементарна математика	378/7
ПП. 06. Математичний аналіз	702/13
ПП. 07. Аналітична геометрія	162/3
ПП. 08. Лінійна алгебра	216/4
ПП. 09. Алгебра і теорія чисел	216/4
ПП. 10. Диференціальні рівняння	162/3
ПП. 11. Дискретна математика	108/2
ПП. 12. Теорія ймовірностей та математична статистика	216/4
ПП. 13. Основи охорони праці	54/1

Порівняльний аналіз діючих стандартів України і Росії показує наступне: на вивчення вищої алгебри і теорії чисел на Україні відводиться мінімум 432 години (дисципліни "Лінійна алгебра" і "Алгебра і теорія чисел"), в той час як у Росії – 682 години (дисципліни "Алгебра" і "Теорія чисел"). Різниця 250 годин! Заслуговує на окрему увагу той факт, що теорію чисел в стандарті РФ виділено окремою нормативною дисципліною.

Для порівняння було також проаналізовано навчальні плани підготовки вчителів математики: орієнтовний навчальний план, затверджений Міністерством освіти і науки Російської Федерації 31.01.2005 р. спеціальності 032100. Математика і навчальний план спеціальності 6.040201. Математика (раніше 6.010100) Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова в частині, що стосується курсу вищої алгебри (табл.3).

Таблиця 3

Росія

Дисципліни	Годин		
	Всього	з них	
		аудиторні заняття	самостійна робота
ДПП.Ф.06 Алгебра	520	288	232
ДПП. Ф.08 Теорія чисел	162	90	72
Разом	682	378	304

Україна

Дисципліни	Годин		
	Всього	з них	
		аудиторні заняття	самостійна робота
ПП 08. Лінійна алгебра	360	140	220
ПП 09. Алгебра і теорія чисел	360	140	220
Разом	720	280	440

У РФ на вивчення алгебри і теорії чисел передбачено, як мінімум, на 98 аудиторних годин більше. Крім того, у РФ на самостійну роботу відведено менше 45 % всього навчального навантаження, в той час як на Україні кількість годин самостійної роботи більше ніж в 1,5 рази перевищує кількість аудиторних годин. Той, хто вивчав вищу алгебру (особливо абстрактну алгебру) самостійно, знає, наскільки це непроста справа, яка вимагає величезного напруження, величезних затрат сил, енергії, часу. А сучасні випускники шкіл в переважній своїй більшості взагалі працювати самостійно не вміють.

Відмітимо, що за часів Радянського Союзу на вивчення курсів алгебри і теорії чисел у вітчизняних педагогічних університетах відводилось в 1,5 рази більше аудиторних годин, ніж це передбачено зараз. Внаслідок реформування системи вищої освіти в Україні кількість їх поступово в декілька етапів була знижена до сьогоднішнього рівня. При цьому з метою економії часу деякі теми, що мають безпосереднє відношення до шкільного курсу математики, спочатку було винесено на самостійне опрацювання, а потім взагалі вилучено із програми. Фактично, в діючих українських стандартах в змісті дисципліни "Алгебра і теорія чисел" сама теорія чисел представлена лише одним змістовим модулем: ПП.09.03 Теорія конгруенцій. При цьому стандартами не охоплено такі розділи теорії чисел, глибоке розуміння яких необхідне майбутньому вчителю при викладанні наступних тем (табл. 4).

Таблиця 4

Назва теми	Зміст, що залишається поза увагою
"Подільність чисел" (6 кл. заг.-осв. школи) [10], "Основи теорії подільності" (8 кл. з поглибл. вивч. матем.) [11]	Основні властивості подільності, ознаки подільності на $3, 9, 11, 2^n, 5^n, n \in N$. Найбільший спільний дільник і найменше спільне кратне. Ділення з остачею. Взаємно прості числа. Алгоритм Евкліда. Прості і складені числа. Основна теорема арифметики. Числа близнюки. Досконалі числа. Прості числа Мерсенна і Ферма.
"Подільність і прості числа" (факультативний курс, 7-9 кл.) [12] "Подільність і остачі" (факультативний курс, 7 кл.) [13]	Подільність чисел. Властивості, ознаки подільності. Найбільший спільний дільник двох чисел. Алгоритм Евкліда. Прості числа. Нескінченність множини простих чисел. Найпростіші діофантові рівняння. Розв'язування задач на подільність.
"Цілі числа й кільце многочленів" (факультативний курс, 9 кл.) [14]	Ділення цілих чисел з остачею. Найбільший спільний дільник. Алгоритм Евкліда. Найменше спільне кратне. Решето Ератосфена. Розклад на прості множники. Кількість дільників натурального числа. Позиційна система числення. Перехід від однієї системи числення до іншої. База мішаної системи числення. Факторіали й числа Фібоначчі як база системи числення. Рекурентні співвідношення і різні системи числення. Десятковий запис дробу. Ланцюгові дроби. Числа Бернуллі.
"Подільність і остачі" (факультативний курс, 9 кл.) [15]	Алгоритм Евкліда. Китайська теорема про остачі.
"Ціла та дробова частина числа" (факультативний курс, 9 кл.) [16]	Антьє. Мантиса. Нерівності з цілою та дробовою частинами числа. Графіки з цілою та дробовою частиною.
"Діофантові рівняння" (факультативний курс, 9 кл.) [17]	Лінійне рівняння з цілими коефіцієнтами. Частковий розв'язок. Діофантові рівняння вищих степенів. Системи діофантових рівнянь.
"Подільність і остачі", "Подорож у світ цілих чисел" (гурткова робота, 6 кл.) [18]	Прості і складені числа. Решето Ератосфена. Теорема Евкліда. Ознаки подільності. НСД і НСК кількох чисел. Числа-близнюки, четвірки-близнюки. Числа Ферма, Мерсенна.
"Система числення" (гурткова робота, 10 кл.) [19]	Позиційна система числення. Двійкова система числення. Інші системи числення. Десятковий запис натурального числа. Нестандартні задачі на властивості цілих чисел.
"Числа і числові послідовності" (гурткова робота, 10 кл.) [20]	Подільність чисел. Розв'язування рівнянь у цілих числах.

Деякі із даних питань в інших дисциплінах висвітлюються поверхнево, більшість – не розглядається зовсім.

Водночас, слід зауважити, що весь даний матеріал повністю охоплений стандартами Російської Федерації.

Аналіз навчальних програм різних університетів світу – Manchester University (Великобританія), Turun yliopisto (Фінляндія), University of Toronto (Канада), Tartu Ülikool (Естонія), Національний університет Сеулу (Корея), Національний Тайванський нормальний універси-

тет (Китайська Республіка), Гонконгський інститут освіти (Гонконг), The University of Sydney (Австралія), Stockholm University (Швеція) та ін. підтверджує необхідність введення в зміст предметної підготовки майбутнього вчителя математики окремої нормативної дисципліни "Теорія чисел" та суттєвого збільшення аудиторних годин на вивчення вищої алгебри.

Таким чином, відображений в державних освітніх стандартах РФ зміст курсів вищої алгебри і теорії чисел є достатньо глибоким, чітко продуманим. Він враховує всі вимоги до професійної кваліфікації вчителя математики.

Проведений порівняльний аналіз сучасних підходів до конструювання змісту курсів вищої алгебри і теорії чисел у підготовці вчителя математики в Україні та Російській Федерації, а також планування навчального навантаження, дозволив виявити можливі шляхи підвищення ефективності підготовки вчителів математики на Україні.

1. TIMSS 2007 International Mathematics Report December 2008. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.) // http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf. 2. TIMSS Highlights from the Final School Years // http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/C_Hilite.pdf. 3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 010100 – Математика. Москва, 1994 г. // http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/010100.htm. 4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 010100 – Математика (квалификация – учитель математики). Москва, 1995 г. // http://www.edu.ru/db/portal/spe/gos_old/010100U.htm. 5. Там само. 6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032100 – Математика (квалификация – учитель математики). Москва, 2000 г. // http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list.plx?substr=&gr=2&st=2000 (Российское образование. Федеральный портал). 7. Там само. 8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 010100 – Математика (квалификация – учитель математики). Москва, 1995 г. // http://www.edu.ru /db/portal/spe/gos_old/010100U.htm. 9. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032100 – Математика (квалификация- учитель математики). Москва, 2005 г. // http://www.edu.ru/db/portal/spe/plan_zip/032100p_2005.html (Российское образование. Федеральный портал). 10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5–12 класи. – К.: Перун. – 2005. http://www.mon.gov.ua/education/average/new_pr/math.doc. 11. Програма для класів з поглибленим вивченням математики: (8-9 класи) // Математика в школі. – 2008. – №10. – С.3-15 // http://www.mon.gov.ua /education/average/prog89/matem.pdf. 12. Факультативний курс загальноосвітніх навчальних закладів. Математика, 7-9-і класи (авт. М.І.Бурда, В.Г.Бевз, Н.С.Прокопенко) // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальні програми для профільного навчання. Програми факультативів, спецкурсів, гуртків. – К.: Навчальна книга, 2003. – С.160-166. 13. Програма навчання математики у відкритому математичному коледжі (авт. О.М.Афанасьєва, А.А.Аміршадян, Я.С.Бродський, М.З.Двєрін, О.Л.Павлов, А.К.Сліпенко та інші) // Там же. – С.192-213. 14. Програма спеціального курсу "Прикладна математика" для учнів 8-11 (9-12) класів з поглибленим вивчення математики (авт. О.Б.Рудик) // Там же. – С.167-183. 15. Програма факультативного курсу для учнів 9-го класу з поглибленим вивченням математики (авт. Н.О.Сербіна) // Там же. – С.231-236. 16. Там само. 17. Там само. 18. Програми роботи математичного гуртка (5–11 класи) (авт. У.Остапчук)// Математика в школі. – 2005. – № 1. – С.16-21. 19. Там само. 20. Там само.

Надійшла до редколегії 29.09.2009

Ю.В. Триус, д-р пед. наук, проф.,
І.В. Стеценко, канд. техн. наук, доц.,
Л.П. Оксамитна, канд. техн. наук, доц.

ФОРМАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ВНЗ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖ ПЕТРІ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Розглядається система управління навчальним процесом у ВНЗ в умовах Болонського процесу. Процеси управління представляються мережею Петрі, що надає можливість будувати імітаційні моделі навчального процесу та визначати оптимальні параметри управління.

Ключові слова: навчальний процес, управління, мережа Петрі, контроль якості навчання, імітаційне моделювання.

Рассматривается система управления учебным процессом в ВУЗ в условиях Болонского процесса. Процессы управления представляются сетью Петри, который дает возможность строить имитационные модели учебного процесса и определять оптимальные параметры управления.

Ключевые слова: учебный процесс, управление, сеть Петри, контроль качества обучения, имитационное моделирование.

This article considers the higher school educational process's control system at Bolon's process. The control's process is described by Petri net for educational process's simulation and optimal control parameters definition.

Key words: educational process, control, simulation, Petri net.

Підвищення якості навчального процесу у вищій школі тісно пов'язано з підвищенням ефективності управління навчальною діяльністю студентів на основі автоматизації і модернізації його інформаційного забезпечення з використанням науково-обґрунтованої технології опрацювання інформації. В умовах Болонського процесу актуальність розробки ефективних методів управління навчальним процесом ВНЗ ще більше зростає. Методи та засоби контролю знань широко розробляються і висвітлюються в науковій літературі [1], проте проблеми впровадження цих методів у систему управління навчальним процесом ВНЗ залишаються не достатньо розкритими. В ЧДТУ за участю авторів розробляється інформаційно-аналітична система контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів (ІАСКОНДС). При цьому виникла потреба у створенні моделі системи управління навчальним процесом ВНЗ. Питанням створення такої моделі та її дослідження за допомогою мерж Петрі і присвячена дана стаття.

Ефективну систему управління складним об'єктом дослідження можна створити лише експериментуючи з цією системою, або з її моделлю. Однак експериментування в галузі освіти призводить до наслідків, що впливають, і досить часто негативно, на людські долі. Тому для проведення експериментів у галузі освіти, зокрема вищої, доцільно створити модель системи управління навчальним процесом і дослідити її з метою підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою.

Визначимо цілі моделювання системи управління навчальним процесом ВНЗ:

- ✓ розуміння (детальне і поглиблене) сутності процесу управління навчальною діяльністю студентів ВНЗ;
- ✓ визначення характеристик навчального процесу при заданих значеннях та змінних параметрів системи управління;
- ✓ оптимізація параметрів управління системи контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ;
- ✓ визначення оптимальної стратегії прийняття рішень щодо поліпшення якості навчального процесу ВНЗ;

© Ю.В. Триус, І.В. Стеценко, Л.П. Оксамитна, 2010

✓ визначення впливу інформаційно-аналітичної системи контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів на підвищення якості підготовки фахівців у ВНЗ.

Модель системи будується з урахуванням переліку вхідних параметрів, інформація про які потрібна для побудови моделі, та переліку вихідних параметрів, інформація про які одержується в результаті моделювання. Оскільки у рамках статті важко відобразити всі аспекти управління навчальним процесом, визначимо лише деякі з параметрів, що будуть використані для імітаційного моделювання навчального процесу.

Вхідні параметри моделі системи управління навчальним процесом ВНЗ:

1. Для навчального процесу ВНЗ: кількість напрямів підготовки і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка студентів; час для формування контингенту студентів різних форм навчання; час для складання розкладу занять; час для планування навантаження кафедр.

2. Для напряму (спеціальності): кількість студентів, що навчаються; кількість дисциплін у кожному семестрі; критична кількість заборгованостей для одного студента; обмеження часу для ліквідації академічної заборгованості одним студентом.

3. Для кожної дисципліни: кількість модулів (тем); кількість годин лекцій, практичних та лабораторних занять з кожного модуля (теми); наявність курсового проекту (КП), курсової роботи (КР) або РГР; допустима кількість пропусків занять одним студентом; умови, що необхідні для допуску студента до підсумкового контролю (екзамену, заліку): позитивний захист звітів з усіх лабораторних робіт, позитивне складання модульних контролів, регулярне відвідування занять, відсутність академічної заборгованості за попередній семестр.

4. Для деканату: умови, при яких приймається рішення про повторне навчання або відрахування студента: вичерпана допустима кількість заборгованостей, вичерпаний час на перескладання заборгованостей; час, необхідний для прийняття рішення про відрахування або повторне навчання; час, необхідний для прийняття рішення про допуск (недопуск) студента до заліково-екзаменаційної сесії.

5. Для студента: ймовірність пропуску заняття; ймовірність невдалого захисту звіту про виконання лабораторної роботи, ймовірність негативного складання модульного контролю; ймовірність неуспішного складання заліку, екзамену.

Вихідні параметри моделі системи управління навчальним процесом ВНЗ:

1. Для навчального процесу ВНЗ: кількість відрахованих в і-му семестрі студентів (всього по ВНЗ, по факультетам, по напрямам (спеціальностям)); динаміка змінювання кількості відрахованих студентів за певний період; показники успішності і якості успішності навчання студентів за і-ий семестр;

2. Для кожної дисципліни: середня кількість успішно вивчених одним студентом тем; середня кількість перескладань модульних контролів, середня кількість перескладань екзамену (заліку), середня оцінка з дисципліни за національною шкалою і шкалою ECTS;

3. Для деканату: показники успішності і якості успішності навчання студентів за і-ий семестр; середня кількість перескладань з розрахунку на одного студента (для дисципліни, для кафедри), середня кількість академічних заборгованостей у одного студента; ймовірність відрахування студентів; кількість студентів, які не пройшли успішно контроль відвідування занять, по відношенню до загальної кількості студентів; кількість студентів, яка переведена на наступний семестр; кількість студентів, що будуть одержувати стипендію;

4. Для студента: середній бал успішності за екзаменаційну сесію для призначення стипендії; кількість перескладань, кількість недопусків до модульного контролю, до підсумкового контролю, рейтинг у межах групи, у межах курсу.

Вибір засобу формалізації процесу управління навчанням у ВНЗ. Процеси управління, сутність яких полягає у тісній взаємодії підсистеми управління та підсистеми об'єкту управління, в загальному випадку не можуть бути описані як процеси обслуговування об'єктів. Для таких процесів не придатні мережі масового обслуговування та більшість мов імітаційного моделювання (GPSS) та систем імітаційного моделювання (Arena, Extend), орієнтованих на моделювання процесів обслуговування.

Одним із засобів формалізації, що надає можливість описувати процеси, які відбуваються як в підсистемі управління, так і в підсистемі об'єкта управління, є мережі Петрі [2].

Елементами мережі Петрі є переходи, що позначають події, які відбуваються в системі, та позиції, що позначають виконання або не виконання умов для виникнення подій. При графічному представленні мережі Петрі події зображують планками, а умови для виникнення подій – кругами. Зв'язки між позиціями та переходами зображують дугами. Виконання (або не виконання) умови зображується наявністю (або відсутністю) фішки в позиції. В позиції може знаходитись не одна фішка, а декілька, що означає багатократне виконання умови запуску переходу. Число, яке записане в позиції, означає кількість фішок, що міститься в ній. Якщо передумовою запуску переходу є наявність не однієї, а певної кількості фішок у позиції, то між позицією та переходом існує не один, а кілька зв'язків. Для великої кількості зв'язків вводиться позначення пучка зв'язків – дуга з косою рискою та числом біля неї, яке означає кількість зв'язків у пучку зв'язків.

Якщо в мережі Петрі одночасно виконана умова запуску декількох переходів, то такі переходи називають конфліктними.

Існують такі способи розв'язування конфлікту:

1) пріоритетний (явний та неявний спосіб завдання пріоритету);

2) ймовірнісний (з рівною та вказаною ймовірністю).

При пріоритетному способі вказується пріоритет запуску переходів і першим запускається перехід, що має вищий пріоритет. Наприклад, якщо один із пристроїв, що обслуговує об'єкти, основний, а інший – резервний, то для переходу "обслуговування основним пристроєм" повинен бути вказаний пріоритет запуску вищий, ніж для переходу "обслуговування резервним пристроєм".

При ймовірнісному способі розв'язування конфлікту вказується ймовірність запуску переходу і першим запускається перехід, на який указав "випадок". Генерується випадкове число, що рівномірно розподілене на інтервалі (0;1), і за його значенням приймається рішення про запуск того чи іншого переходу. Приклад ймовірнісного способу розв'язування конфлікту наведений на рис. 1. Подія "прийняття рішення про переведення студента до наступного семестру" відбувається наприкінці семестру деканатом для тих студентів, які мають академічну заборгованість, при цьому вважаємо, що деканат з ймовірністю 0,9 приймає позитивне рішення і з ймовірністю 0,1 – негативне.

Якщо в описі системи, що моделюється, не міститься інформація про особливості виникнення подій, що можуть статися одночасно, то для розв'язання конфліктів використовується рівноймовірнісний спосіб. За цим способом кожний із конфліктних переходів запускається

з ймовірністю 1/*k*, якщо конфліктують *k* переходів. Наприклад, для мережі Петрі, що моделює складання екзамену викладачу, конфлікт переходів "викладач перевіряє відповідь студента 1" та "викладач перевіряє відповідь студента 2" може бути розв'язаний заданням рівної ймовірності запуску цих переходів.

Рис. 1. Моделювання мережею Петрі з конфліктними переходами прийняття рішення з визначеною ймовірністю

Для моделювання процесів управління було введено [3] поняття інформаційного зв'язку між позицією і переходом, сутність якого полягає в тому, що наявність фішки у позиції перевіряється при здійсненні перевірки умови запуску переходу, але при здійсненні запуску переходу фішка з позиції не віднімається. Тобто звичайний матеріальний зв'язок між позицією та переходом означає пересування фішок з позиції до переходу при виконанні умови запуску переходу. А інформаційний зв'язок між позицією та переходом означає, що пересування фішок при запуску переходу не відбувається. Інформаційний зв'язок позначається пунктирною лінією.

Основне призначення інформаційних зв'язків – здійснювати передавання інформації між підсистемою управління та підсистемою об'єкту управління. Приклад застосування інформаційних зв'язків наведений на рис. 2. За умови, що відбувається контроль відвідування, спочатку перевіряється чи не вичерпана студентом допустима кількість пропусків. Якщо визначена деканатом допустима кількість пропусків занять студентом вичерпана, то контроль відвідування студент пройшов не успішно і ІАС формує, наприклад, пропозицію про його недопуск до модульного або підсумкового контролю. В противному випадку відбувається подія "контроль відвідування студент пройшов успішно" і ІАС формує повідомлення про незначну кількість пропусків студента і його допуск до модульного або підсумкового контролю.

Рис. 2. Моделювання мережею Петрі з інформаційними зв'язками здійснення контролю відвідування

Визначення структури моделі системи управління навчальним процесом. Оскільки система управління навчальним процесом ВНЗ складна, визначимо структуру моделі цієї системи і виділимо її підмоделі.

В моделі навчального процесу ВНЗ повинні бути відображені наступні основні функції ІАС контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ:

- ✓ відслідковування виконання навчального плану напряму (спеціальності) студентами ВНЗ;
- ✓ оцінювання якості навчального процесу з напряму (спеціальності);
- ✓ формування пропозиції про прийняття рішення щодо управління навчальним процесом.

Виділимо основні підмоделі моделі системи управління навчальним процесом ВНЗ:

- ✓ підмодель організації навчального процесу протягом семестру;
- ✓ підмодель організації навчального процесу на рівні дисципліни;
- ✓ підмодель контролю відвідування занять студентами;
- ✓ підмодель контролю академічних заборгованостей студентів за семестр;
- ✓ підмодель прийняття рішення про переведення студента до наступного семестру;
- ✓ підмодель прийняття рішення про виконання студентом навчального плану та вручення йому диплому.

Кожна підмодель будується спочатку окремо, тестується, налагоджується, а потім включається до загальної моделі. Далі буде наведено дещо спрощені варіанти зазначених підмоделей, описані за допомогою мереж Петрі.

Вибір програмного забезпечення для побудови моделі. На кафедрі комп'ютерних технологій ЧДТУ в 2006-

2007 роках проводилась робота зі створення програмного забезпечення для моделювання систем засобами мереж Петрі [4, 5]. В результаті була створена система імітаційного моделювання PTRSIM, що забезпечує: зручний і зрозумілий графічний інтерфейс побудови моделі засобами мереж Петрі; використання інформаційних зв'язків між елементами моделі; анімацію імітаційного моделювання; коректний алгоритм імітації; представлення результатів моделювання в графічному вигляді. В системі PTRSIM реалізуються мережі Петрі з часовими затримками, які можуть бути задані детермінованим або випадковим числом; з багатоканальними переходами; з конфліктними переходами; зі зв'язками, кількість яких визначена цілим числом; зі зв'язками, кількість яких залежить від поточного маркірування мережі Петрі; з інформаційними зв'язками.

Побудова підмоделі навчального процесу за напрямом (спеціальністю). Навчання за напрямом (спеціальністю) здійснюється лише за наявності навчального плану. У навчальному плані весь навчальний процес поділений на семестри. За навчальним планом кожного року у ВНЗ складаються робочі навчальні плани за семестрами, що містять вичерпну інформацію про дисципліни, які викладаються в семестрі. Результатом вивчення дисципліни є складання студентом екзамену або заліку з цієї дисципліни. Якщо дисципліна не складена наприкінці екзаменаційної сесії, то студент має академічну заборгованість і деканатом приймається рішення щодо переведення студента до наступного семестру чи його відрахування згідно з діючим положенням про організацію навчального процесу у ВНЗ. Кількість заборгованостей, накопичених студентом протягом навчання, враховується деканатом при прийнятті рішення щодо допуску студента до екзаменаційної сесії та щодо переведення його до наступного семестру.

Робочий навчальний план семестру студентом виконаний за умови, якщо всі дисципліни, що вивчалися у семестрі, успішно складені. Навчальний план напряму підготовки (спеціальності) студентом виконаний, коли ним виконані всі робочі навчальні плани семестрів.

Виділимо події, з яких складається навчальний процес за напрямом (спеціальністю):

- ✓ "початок навчання за напрямом (спеціальністю) C_i";
- ✓ "початок навчання семестру S_i";
- ✓ "початок навчання дисципліни D_i";
- ✓ "навчання з дисципліни D_i" (підмодель);
- ✓ "склав дисципліну D_i", "не склав дисципліну D_i";
- ✓ "всі дисципліни семестру D_i складені";
- ✓ "прийняття рішення щодо переведення студента до наступного семестру";
- ✓ "відрахувати", "перевести із заборгованістю до наступного семестру";
- ✓ "прийняття рішення про виконання навчального плану";
- ✓ "державна атестація (ДА)";
- ✓ "видача диплому".

Виділимо умови для виникнення подій:

- ✓ "є навчальний план (НП) спеціальності C_i";
- ✓ "є студент T_i, що бажає навчатись за спеціальністю C_i";
- ✓ "є робочий навчальний план (РП) семестру S_i";
- ✓ "є дисципліна D_i для вивчення";
- ✓ "дисципліна D_i складена", "дисципліна D_i не складена";
- ✓ "деканат вільний";
- ✓ "переведений до наступного семестру";
- ✓ "кількість відрахованих у семестрі S_i";
- ✓ "кількість заборгованостей у семестрі S_i";
- ✓ "дисципліни семестру S_i складені";
- ✓ "є допуск до державної атестації";
- ✓ "студент отримав диплом".

З'єднуємо умови та події у відповідності до логіки здійснення подій і отримуємо мережу Петрі, яка представлена на рис. 3. Події "навчання з дисципліни D_i", "прийняття рішення деканатом щодо переведення студента до наступного семестру", "прийняття рішення про виконання навчального плану" мають складну побудову і представляються підмоделями, які описані далі. Переходи "склав" та "не склав" є конфліктними. Для розв'язання конфлікту пропонується вказати ймовірність складання студентом дисципліни D_i, що залежить від складності дисципліни D_i та від особистих характеристик студента. Аналогічно розв'язується конфлікт переходів "переведений до наступного семестру" та "відрахований з поточного семестру".

Побудова підмоделі навчального процесу дисципліни. Робочий план семестру складається випусковою кафедрою. За робочим планом семестру складається робоча програма дисципліни, що викладається в даному семестрі.

У робочій програмі зміст дисципліни розбивається на модулі. Кожний модуль складається з визначеної у робочій програмі кількості лекцій (l), практичних занять (p) та лабораторних робіт (r). У процесі навчання підраховується кількість пропущених занять. Як правило, у ВНЗ визначена критична кількість пропусків занять (K), при якій студент не допускається до захисту модуля та захисту лабораторної роботи. Процес навчання в цьому випадку припиняється до з'ясування причин пропусків та прийняття рішення щодо продовження навчання студентом.

За умови, що всі модулі, які передбачені робочою програмою дисципліни, вивчені й складені студентом успішно та за умови, що студент не має заборгованостей за попередній семестр, студент отримує допуск до екзамену (або заліку). На кількість перескладань екзамену введене обмеження z. В результаті складання екзамену (заліку) дисципліна зараховується студенту як така, що вивчена ним, або не зараховується.

Студент, який не отримав допуск до підсумкового контролю (екзамену, заліку) направляється до деканату для прийняття рішення щодо продовження навчання.

Виділимо події, з яких складається навчальний процес дисципліни:

- ✓ "складання робочого навчального план у семестрі S_i";
- ✓ "складання робочої програми дисципліни D_i";
- ✓ "початок вивчення модуля";
- ✓ "студент відвідав" (лекцію, лабораторну роботу, практичне заняття);
- ✓ "студент не відвідав" (лекцію, лабораторну роботу, практичне заняття);
- ✓ "зменшення критичної кількості пропусків студента";
- ✓ "захист модуля";
- ✓ "захист лабораторної роботи";
- ✓ "захистив"(модуль, лабораторну роботу), "не захистив"(модуль, лабораторну роботу);
- ✓ "підготовка до повторного захисту"(модуля, лабораторної роботи);
- ✓ "допуск до підсумкового контролю (екзамену або заліку)";
- ✓ "екзамен (залік) склав", "екзамен (залік) не склав".

Рис 3. Підмодель навчального процесу спеціальності, що представлена мережею Петрі

Виділимо умови для виникнення зазначених подій:

- ✓ "студент не зайнятий";
- ✓ "дисципліна D_i є в робочому плані семестру S_i";
- ✓ "кількість модулів дисципліни D_i, що потрібно вивчити";
- ✓ "кількість лекцій, що містить модуль";
- ✓ "кількість практичних занять, що містить модуль";
- ✓ "кількість лабораторних робіт, що містить модуль";
- ✓ "можна вивчати наступний модуль";
- ✓ "у студента не має попередньої академічної заборгованості";
- ✓ "є захищений модуль", "є не захищений модуль";
- ✓ "є захищена лабораторна робота", "є незахищена лабораторна робота";
- ✓ "кількість вивчених модулів";
- ✓ "критична кількість пропусків";
- ✓ "дисципліна D_i складена", "дисципліна D_i не складена".

З'єднуємо умови та події у відповідності до логіки здійснення подій і отримуємо мережу Петрі, яка представлена на рис. 4. Переходи "відвідав" та "не відвідав" є конфліктними. Для розв'язання конфлікту потрібно визначити ймовірність відвідування заняття студентом, що залежить від особистих властивостей студента, від особистих властивостей викладача та від зручності розкладу занять. Для розв'язання конфлікту переходів "склав екзамен" та "не склав екзамен" пропонується вказати ймовірність складання студентом екзамену, що залежить від складності дисципліни D_i та від особистих характеристик студента. Аналогічно розв'язується конфлікт переходів "захистив модуль" та "не захистив модуль", "захистив лабораторну роботу" та "не захистив лабораторну роботу".

Для зчитування інформації про вичерпання ліміту пропусків занять використовується інформаційний зв'язок між позицією "критична кількість пропусків" та переходом "захист модуля". Кожний раз при здійсненні допуску до захисту модуля перевіряється чи не вичерпаний студентом ліміт кількості пропусків занять. Якщо в позиції "критична кількість пропусків" залишився хоч один не вичерпаний пропуск, студент допускається до захисту модуля. В іншому випадку студент не допускається до захисту модуля і в решті-решт опиняється в становищі, коли дисципліна D_i ним не складена і він змушений очікувати "прийняття рішення щодо переведення до наступного семестру".

Переходи "допуск" та "не допуск" є конфліктними. Модель правильна, якщо для переходу "допуск" указаний пріоритет вищий за пріоритет переходу "не допуск". Тобто спочатку система ІАСКОНДС завжди намагається надати допуск студенту до екзамену (заліку) і тільки, якщо не виконані умови допуску, приймається рішення про не допуск студента до екзамену (заліку).

Побудова підмоделі контролю відвідування. Контроль відвідування здійснюється системою ІАСКОНДС протягом навчального семестру з визначеною періодичністю $t_{контролю}$. Інформація про кількість пропусків занять зчитується з позиції "критична кількість пропусків". Нульове значення в цій позиції означає, що ліміт пропусків студентом вичерпаний і контроль відвідування він не пройшов успішно. Будь-яке позитивне значення в позиції "критична кількість пропусків" означає, що студент не перебільшив допустимої кількості пропусків занять і контроль відвідування пройшов успішно. Інформація про кількість пропусків зчитується з позиції "критична кількість пропусків" (див. підмодель навчального процесу дисципліни) за

допомогою інформаційного зв'язку. Студенти, які не пройшли контроль відвідування, направляються до деканату за допуском або не допуском до занять. Підмодель контролю відвідування представлена на рис. 5. Зауважимо, що для того, щоб підмодель працювала правильно, потрібно встановити пріоритет для переходу "контроль відвідування успішний".

Рис. 4. Підмодель навчального процесу дисципліни, що представлена мережею Петрі

Рис. 5. Підмодель контролю відвідування, що представлена мережею Петрі

Побудова підмоделі контролю академічних заборгованостей. Контроль академічних заборгованостей відбувається перед початком сесії для надання студенту допуску до екзаменаційної сесії, а також по закінченню семестру. В позиції "кількість заборгованостей" надішлемо суму значень маркірувань позицій "кількість заборгованостей семестру 1"(Б1), "кількість заборгованостей семестру 2"(Б2) і т.д., тобто суму всіх академічних заборгованостей студента за попередні семестри. Якщо сума має значення більше за допустиму кількість

заборгованостей, то з'являється умова "кількість заборгованостей значна" і студент направляється до деканату для прийняття рішення щодо продовження або не продовження ним навчальної діяльності. Якщо сума менша за *z*, але не нульова, то з'являється умова "кількість заборгованостей не значна". Якщо сума має нульове значення, то з'являється умова "не має попередніх заборгованостей". Підмодель контролю академічних заборгованостей представлена на рис. 6.

Рис. 6. Підмодель контролю заборгованостей, представлена мережею Петрі

Побудова підмоделі прийняття рішення про переведення до наступного семестру. Прийняття рішення про переведення до наступного семестру відбувається наприкінці кожного семестру. Якщо студент не має заборгованостей поточного семестру і не попередньої академічної заборгованості, визначеної у підмоделі "контроль академічних заборгованостей", то ІАСКОНДС формується повідомленя про переведення студента до наступного семестру автоматично. Якщо студент має допустиму кількість заборгованостей у поточному семестрі (не більше *q*) і не має попередніх заборгованостей, то він викликається на співбесіду до деканату. Результатом співбесіди є переведення до наступного семестру із заборгованостями або рекомендація на повторне на навчання. Якщо студент має значну кількість заборгованостей (більшу або рівну *q*), то ІАСКОНДС генерує автоматично рекомендацію на відрахування з поточного семестру і повторне навчання студента. Якщо студент відрахований, то він вилучається з активної бази даних ІАС. Підмодель прийняття рішення про переведення до наступного семестру представлена на рис. 7. З трьох конфліктних переходів перехід "рекомендувати на повторне навчання" має найбільший пріоритет, перехід "на співбесіду" – менший пріоритет, а перехід "перевести" – найменший пріоритет.

Рис. 7. Підмодель прийняття рішення про переведення до наступного семестру, представлена мережею Петрі

Побудова підмоделі прийняття рішення про виконання навчального плану та видачу диплому. Навчальний план спеціальності виконаний, якщо виконані робочі навчальні плани всіх семестрів та успішно пройдена державна атестація. Рішення про виконання навчального плану приймається наприкінці останнього семестру навчання.

Якщо студент не має академічних заборгованостей, що визначаються в процесі контролю заборгованостей (підмодель "контроль академічних заборгованостей"), то ІАС повідомляє, що студент допускається до державної атестації. Якщо студент має заборгованості, то він не допускається до державної атестації і відправляється на співбесіду до деканату. За результатами співбесіди студент направляється на повторне навчання або відраховується з ВНЗ. Якщо державну атестацію студент склав успішно, то ІАС надає пропозицію про видачу йому диплому. Студент, який не пройшов державну атестацію, направляється на співбесіду до деканату, за результатами якої приймається рішення про повторне навчання або відрахування студента.

В результаті імітаційного моделювання системи управління навчальним процесом ВНЗ можуть бути отримані оптимальні значення наступних параметрів управління:

✓ періодичність контролю відвідування занять студентами;

✓ допустима кількість пропусків з однієї дисципліни протягом семестру;

✓ періодичність контролю академічної заборгованостей;

✓ кількість заборгованостей семестру, що вважається значною;

✓ кількість заборгованостей, при якій приймається рішення про відрахування;

✓ допустимий обсяг дисципліни (кількість модулів, кількість лекцій, лабораторних робіт та практичних занять);

✓ допустимий рівень складності модульних контрольних робіт (тестів), завдань до лабораторних робіт, екзаменаційних білетів.

Мережі Петрі являють собою засіб формалізації, що достатньо повно описує процеси, які відбуваються під час навальної діяльності студентів у ВНЗ. Моделювання процесів управління навчальним процесом у вищій школі надає можливість виявити недоліки в організації навчального процесу і управлінні цим процесом, а також визначити оптимальні значення параметрів управління. Розробка інфорційно-аналітичної системи контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ, що здійснюється в ЧДТУ з метою підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою [6], передбачає використання імітаційного моделювання системи управління навчальним процесом ВНЗ на основі мереж Петрі.

1. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: Исследовательский центр, 1990. – 234 с. 2. *Питерсон Дж.* Теория сетей Петри и моделирование систем. – М., 1984. – 270 с. 3. *Стеценко І.В., Данилюк А.А.* Імітаційне моделювання систем управління засобами сіток Петрі // Вісник Черкаського державного технологічного університету. – 2005. – №3. – С.293-295. 4. *Стеценко І.В., Бойко О.В.* Технологія імітаційного моделювання систем управління засобами сіток Петрі // Вісник Черкаського державного технологічного університету. – 2006. – №4. – С.29-32. 5. *Стеценко І.В., Бойко О.В.* Система імітаційного моделювання засобами сіток Петрі // Математичні машини і системи. – К., 2009. – №1. – С.117-124. 6. *Тимченко А.А., Триус Ю.В.* Системний підхід до створення інформаційно-аналітичної системи контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ // Вестник Херсонского национального технического университета. – 2009. – Вып. 2(35). – С. 415-419.

Надійшла до редколегії 05.10.2009

С.О. Шевченко, канд. пед. наук, доц.

ОСВІТНІЙ АУДИТ ВИЩОЇ ШКОЛИ – СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розкривається сутність, специфіка та особливості процедури освітнього аудиту та його значення у державно-громадському механізмі управління якістю вищої освіти. Обгрунтовується необхідність створення аудиторських агентств та запровадження аудиторських процедур для здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти у форматі входження України до єдиного освітнього європейського простору.

Ключові слова: оцінювання, гарантії якості, аудит якості, освітній аудит вищих навчальних закладів, акредитація, державно-громадське управління якістю вищої освіти.

Раскрывается сущность, специфика и особенности процедуры образовательного аудита и его значение в государственно-общественном механизме управления качеством высшего образования. Обосновывается необходимость создания аудиторских агентств и внедрение аудиторских процедур для осуществления независимой оценки качества высшего образования в формате вхождения Украины в единое образовательное европейское пространство.

Ключевые слова: оценивание, гарантии качества, аудит качества, образовательный аудит высших учебных заведений, аккредитация, государственно-общественное управление качеством высшего образования.

The essence, specificity and peculiarity of the procedure of the educational audit and its value in the state and public machinery of the management of the higher educational quality are revealed in the article. The necessity of making auditing agencies and the introduction of auditing procedures into the independent assessment of higher educational quality are proved in the format of entering Ukraine into the unified educational European area.

Key words: assessment, guarantees of quality, audit of quality, educational audit of higher educational establishment, accreditation, state and public management of the higher educational quality.

Численні дискусії з проблеми якості вищої освіти все більше підтверджують складність цього феномену. Розробка адекватних форм і методів її оцінки вимагають аналізу як методологічних підходів до вивчення проблеми, так і конкретного впливового управлінського інструментарію, тому розвиток вітчизняного державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти – процес, який не повинен мати суто відомчого характеру. Адже суспільні, громадські інтереси не завжди співпадають з галузевими інтересами системи вищої освіти, тому її модернізація і розвиток не можуть окреслюватись як проблема освітньої спільноти. Тому нагальна проблема сьогодення полягає у пошуці оптимальних інструментів впливу на забезпечення якості вищої освіти, об'єднання яких у механізм взаємодії уможливить конкурентоздатне позиціювання нашої держави світі.

Серед існуючих сучасних засобів впливу на якість вищої освіти в країнах світу виокремлюються професійні стандарти, створювані асоціаціями роботодавців,

© С.О. Шевченко, 2010

кваліфікаційні вимоги до випускників вишів, що формуються галузевими об'єднаннями та фаховими асоціаціями, моніторинг освітніх програм, здійснюваний рейтинговими агентствами, громадська акредитація вишів, що впроваджується експертними агенціями. Названий інструментальний ряд органічно продовжує і освітній аудит як складник державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних науково-практичних видань "Вища освіта України", "Вища школа", "Освіта і управління", "Высшее образование в России", "Высшее образование сегодня", "Качество. Инновации. Образование" та ін. показує значне пожвавлення та наукове занепокоєння проблемою забезпечення якості вищої освіти, а також розробкою відповідного управлінського інструментарію. Розвиток освітнього аудиту у сфері вищої освіти – предмет наукових розвідок В.М. Бесчастного [1], В.І. Лугового [2], Дж. Х. Роджерсона [3], Ю.Б. Рубіна [4;5] та інших вчених, які наголошують на необхідності запровадження аудиторських процедур для здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти, визначення якісного рейтингу із залученням громадських організацій, замовників та споживачів освітніх послуг.

Проте нині ще не створено єдиної теоретично обґрунтованої концепції якості вищої освіти, як і не існує жодної ефективно діючої комплексної системи її оцінювання [6;7]. Контроль якості вищої освіти певним чином забезпечується процедурами ліцензування, акредитації, з'явилася вмотивована необхідність у ранжуванні і моніторингу ВНЗ (обґрунтовано у наших статтях [8;9;10]). Більшість ефективних управлінських засобів впливу на якість вищої освіти, в т. ч. і освітній аудит ВНЗ, є надбанням прогресивних країн світу, і вони далеко не всі імплементовані в Україні. Це ще раз свідчить про те, що не всі цілі та напрямки дій, встановлені Болонською декларацією для впровадження на європейському, національному та інституційному рівні, є досягнутими, тому Україні слід підвищити темпи просування та рішучості для повного і належного їх запровадження [11].

Метою дослідження є розкриття сутності й специфіки процедури освітнього аудиту у вищій школі як інструменту державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти, обґрунтування необхідності створення аудиторських агентств, запровадження відповідних процедур для здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти в умовах євроінтеграції України.

Поняття "аудит" сформувалось в фінансовій галузі людської діяльності у Великобританії в зв'язку з розвитком підприємництва. Аудит – це "…фінансовий аналіз, бухгалтерський контроль, ревізія фінансово-господарської діяльності підприємств, установ і організацій, що проводяться незалежними кваліфікованими у цих сферах фахівцями. Головні вимоги до нього – бездоганна чесність, незалежність, професійна підготовка та використання сучасних контрольно-оцінних засобів і процедур" [12].

В електронній вільній енциклопедії міститься більш сучасна дефініція цього поняття: "Аудит – це незалежна перевірка з метою висловлення думки про достовірність. Слово "аудит" в перекладі з латинської означає "слухання" і застосовується у світовій практиці для позначення перевірки. Під "аудитом" розуміють усяку виконувану незалежним експертом перевірку якого-небудь явища чи діяльності – тут розрізняють операційний, технічний, екологічний та інші різновиди аудиту. Окремі види аудиту близькі за значенням до сертифікації" [13].

Зазвичай фінансовий аудит здійснювався з метою визначення фінансового стану підприємства, установи чи організації та вироблення рекомендацій щодо його поліпшення" [14]. Більш універсальним, на нашу думку, є визначення мети аудиту, згідно з яким вона полягає у зборі інформації і даних на вибірковій основі з послідуючим винесенням професійного судження про результати діяльності (якість) та відповідної експертної оцінки всієї сукупності (процесу), з якої здійснювалась вибірка [15].

У світі поняття "аудит якості" визначається по різному: в стандарті ISO 9000:2000 воно тлумачиться як "систематичний, незалежний і документований процес отримання даних і їх об'єктивної оцінки з метою визначення ступеня відповідності критеріям аудиту", в колишньому міжнародному стандарті ISO 8402 – як "систематичне і незалежне дослідження з метою визначення відповідності діяльності у сфері якості і відповідних результатів запланованим заходам, а також перевірка ефективності реалізації цих заходів та їх відповідності поставленим цілям" [16]. Поняття "освітній аудит" в Швейцарії, Іспанії, Великобританії, Італії, Голландії трактується в термінах інструментального аудиту; в Данії, Фінляндії, Норвегії – в термінах аудиту якості; в Німеччині – в термінах системної акредитації [17].

У вітчизняній освітянській практиці поняття "освітній аудит" майже не вживане. Навіть таке сучасне вітчизняне видання як "Енциклопедія освіти" [18] не містить трактування цього поняття у контексті застосування в освітній галузі, тому впевнено можна зробити висновок, що "освітній аудит" – новітнє поняття у вітчизняних державно-управлінській та педагогічній наукових галузях.

У Російській Федерації освітній аудит – не нова процедура. Російська дослідниця Н.Ф. Єфремова визначає освітній аудит в сфері загальної середньої освіти як "оцінювання результатів навчальної діяльності спеціальними атестаційними службами, що мають сертифікат на проведення контрольно-оцінних процедур стандартизованими педагогічними вимірниками при дотриманні правил, встановлених законом про освіту або іншими нормативними документами" [19].

Досліджений нами понятійно-категорійний апарат уможливлює визначення поняття "освітній аудит у сфері вищої освіти" як процедури здійснення незалежними акредитованими експертами перевірки та оцінювання (з послідуючим декларуванням гарантованої достовірності професійного судження) діяльності ВНЗ в цілому, досягнення заявленого ним рівня якості вищої освіти та її гарантій, освітніх стандартів, у відповідності до яких формуються професійні, ділові та особистісні компетенції студентів і забезпечується їх конкурентоспроможність у освітньому просторі. Мета освітнього аудиту у сфері вищої освіти полягає у виясненні відповідності вишу очікуванням суспільства в сфері вищої професійної освіти, присвоєння кваліфікацій прийнятної якості та відповідного стандарту [20]. Серед завдань аудиту ВНЗ: вплив на підвищення якості вищої освіти; гарантування всім учасникам освітнього процесу та споживачам послуг вільного доступу до надійної інформації щодо реалізації мети освітнього аудиту та в разі виявлення невідповідності прийнятим нормам і стандартам надання негайних пропозицій ВНЗ та рекомендацій щодо підви-

щення якості навчальних програм і стандартів; підтвердження звітності ВНЗ перед суспільством за використання наданих йому ресурсів з різних джерел і т і. [21].

У вищій школі об'єктами освітнього аудиту можуть бути: зміст освіти, освітні програми, технології навчання, управління освітнім процесом, використання наукових основ у системі управління персоналом, наукова діяльність ВНЗ, ефективність освітньої діяльності відокремлених підрозділів ВНЗ та ін. [22]. Мусимо визнати, що суб'єктів освітнього аудиту в Україні офіційно не існує, ними мають стати якнайшвидше створені незалежні утворення – інституції, що мають право на здійснення відповідних аудиторських процедур. Для цього доцільно проаналізувати існуючий закордонний досвід та визначитися в умовах і можливостях його застосування в нашій державі.

Наприклад, у Великобританії ще в 1997 році створено неурядовий орган – Агентство з забезпечення якості вищої освіти, яке здійснює аудит якості – зовнішню експертизу ефективності внутрівузівської системи гарантії якості освіти [23]. Раніше аудит якості здійснювався Відділом аудиту якості (Division of Quality Audit) Ради з якості вищої освіти (Higher Education Quality Council) та Відділом з оцінки якості (Quality Assessment Division) Ради з фінансування вищої освіти у Великобританії [24].

В сусідній Російській федерації в 2005 році було створено Агенство з громадського контролю якості освіти і розвитку кар'єри (АККОРК – рос.), яке нині взаємодіючи з багатьма ВНЗ, об'єднує ряд громадських інституцій, які містять зацікавленість держави і роботодавців у змісті освіти, її економіці, менеджменті якості та ін., інтегрує використовувані в світі підходи щодо створення процедур, критеріїв показників, є основним оператором в сфері громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти в державі. Робота агентства спрямована на удосконалення механізмів громадсько-професійної акредитації в Росії, забезпечення системності процесу отримання й оцінки об'єктивних даних освітньої діяльності ВНЗ. На даний час АККОРК має мережу регіональних представництв. Агентство аналізує і оцінює: зміст професійних освітніх програм; ефективність застосування освітніх технологій; організацію діяльності ВНЗ, включаючи підприємницьку активність; рівень освітнього менеджменту; ВНЗ як суб'єкт ринку освітніх послуг та відповідність його освітньої діяльності стандартам оцінки якості, що застосовуються загальновизнаними закордонними акредитаційними агентствами [25]. АККОРК також приймає на себе відповідальність щодо засвідчення якості вищої освіти у окремо взятому ВНЗ перед громадськістю, Федеральною службою з нагляду в сфері освіти і науки (Рособрнадзор – рос.), органами державного управління освітою на місцях. Заслуговує на увагу той факт, що крім основних працівників АККОРК майже половина – задіяні експерти – представники роботодавців, які зацікавлені в розвитку національної системи вищої освіти, а вищим органом його є Вища експертна рада у кількості 18 осіб. Серед них особливе місце займають експерти, які залучаються з академічного сектора (спеціалісти з наукової сфери, фахівці з розробок освітніх програм, внутрівузівського управління тощо).

Ця асоціація отримує все більшу підтримку серед ВНЗ Росії щодо здійснення освітнього аудиту, співпрацює з різними державними та громадськими утвореннями: Федеральною службою з нагляду в сфері освіти і науки, Центром тестування професійної освіти, Асоціацією недержавних ВНЗ Росії, навчально-методичними об'єднаннями, радами ректорів ВНЗ, громадськими організаціями роботодавців "Деловая Россия", "Опора России", а також отримує все більше визнання і є партнером європейських структур – Міжнародної мережі агентств гарантії якості вищої освіти (INQAAHE), Азійсько-тихоокеанської мережі гарантії якості (APQN), Європейської мережі гарантій якості в сфері вищої освіти (ENQA) та ін. [26;27].

Головним завданням зовнішнього освітнього аудиту в Україні, на наше перконання, мають бути не тільки перевірка та підготовка керівнику ВНЗ аудиторського висновку, а створення передумов виходу ВНЗ на задані параметри розвитку, конкурентоздатні позиції завдяки відповідності рівня якості вищої освіти визнаним державою стандартам [28;29]. Результати зовнішнього аудиту, проведеного на таких засадах, можуть використовуватися незалежними рейтинговими агентствами, органами державного управління вищою освітою під час акредитації ВНЗ як свідчення інтеграції державної акредитації та суспільно-громадської оцінки якості вищої освіти.

Як відомо, аудит може бути зовнішнім і внутрішнім. Одним із складників внутрішнього освітнього аудиту є складання ВНЗ звіту про самообстеження з заповненням відповідного модуля даних про себе. Ця процедура по-суті близька до існуючої нині самоперевірки при підготовці самозвіту ВНЗ до чергової акредитації, яка не може претендувати на абсолютну достовірність оцінки діяльності ВНЗ для зацікавлених осіб. Проте зі здійсненням освітнього аудиту процедура послідуючої акредитації буде більш цінною і результативною для ВНЗ, якщо внутрішнє самооцінювання буде виконано ретельно, об'єктивно, міститиме глибинний аналіз, помірну самокритику. Термін його підготовки триває у Росії від 3-х до 6-ти місяців [30].

В Україні сьогодні внутрішній аудит якості та гарантій якості вищої освіти не є обов'язковою процедурою для ВНЗ. Проте в умовах розгортання співпраці з громадськими акредитаційними утвореннями, фаховими асоціаціями, рейтинговими агентствами, а також для створення внутрішніх систем моніторингу і якості вищої освіти, оцінювання її (якості) є необхідністю, яка підсилюється участю України у Болонському процесі. Відсутність внутрішнього аудиту якості та гарантій якості вищої освіти значно ускладнюватиме і подовжуватиме процедуру зовнішньої оцінки якості вищої освіти, а також унеможливить перевірку вишом її об'єктивності та аргументації висновків.

Іншими словами, процедура аудиту якості вищої освіти з бажаної або рекомендованої поступово набула статусу необхідної і обов'язкової, причому двосторонньо вмотивованої. Вона має сприяти більш чіткому усвідомленню керівництвом ВНЗ його стратегічних позицій, адекватної оцінки відповідності власних амбіцій реальним ресурсам.

Вищий навчальний заклад в сучасних умовах має модернізуватися: якщо він дійсно переймається проблемами якості вищої освіти, то має постійно переконувати у цьому будь-кого власною політикою та процедурами внутрівузівської оцінки якості освіти, які є невід'ємними складниками його внутрішньої культури. Політика внутрівузівської оцінки якості вищої освіти має декларувати його певні позиції щодо: стратегії якості ВНЗ і стандартів;

організації системи гарантій якості; відповідальності керівництва ВНЗ, його структурних підрозділів та відповідальних працівників за дотримання гарантій якості; участі студентів у процедурах гарантії якості; взаємодоповнення навчальної і науково-дослідницької діяльності; методів здійснення політики та її державного регулювання і т. і.

Об'єктом внутрішнього аудиту закономірно стають і гарантії якості вищої освіти, що надаються конкретним ВНЗ, оскільки саме завдяки їх непохитності абітурієнт робить певний вибір щодо вступу до ВНЗ; роботодавець впевнюється у високому рівні компетентності та конкурентоздатності майбутнього працівника, що прийде на ринок праці; органи державного управління вищою освітою України та країн-учасниць Болонського процесу мають бути переконані у високій якості навчальних програм, за якими здійснюється навчання у вишах та високому рівні стандартів, у відповідності до яких присуджуються освітньо–кваліфікаційні рівні та кваліфікації. Тому на часі у ВНЗ України – розробка, офіційне затвердження і оприлюднення для масового користування стратегії та політики забезпечення якості, а також процеси і процедури – гаранти якості вищої освіти. Для цього ВНЗ разом з органами державного управління вищою освітою необхідно розробити механізми затвердження, рецензування та моніторингу за якістю стандартів і програм, а також підтвердження відповідності присуджуваних випускникам кваліфікацій встановленим стандартам якості. До них слід додати положення про: критерії і процедури оцінки навчальних досягнень студентів; критерії оцінювання компетентності викладачів ВШ; "потужність" освітніх ресурсів та можливості доступу до них; розповсюдження відповідної достовірної і актуальної інформації серед громадськості щодо пропонованих ВНЗ програм та сертифікатів і т.і.

Більш об'єктивними в суспільстві вважаються, звичайно, результати зовнішнього аудиту. Він має на меті забезпечення гарантій якості вищої професійної освіти та допомогти керівництву ВНЗ оволодіти реальною ситуацією для управління його розвитком. Відповідних державних або недержавних організацій сьогодні в нашій державі практично немає, тому що у відведеному існуючим законодавством полі вони не передбачені, а існуючі потенціальні претенденти позбавлені права і легітимності для здійснення оцінки освітньої діяльності ВНЗ. В порядку прогресивного реагування на виклики сьогодення окремі утворення вже за власною ініціативою залучаються до цієї справи, проте такі спроби уможливлюють використання їх лише для "внутрішнього користування". З врахуванням вимог п.22 цьогорічного Коммюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту у м.Льовен і м.Лувен-ла-Ньов [31] щодо багатовимірних інструментів прозорості, рішення квітневої 2009 р. колегії Міносвіти України (п.5.2.) [32], ініціатив громадського освітнього руху, працедавців та споживачів послуг вищої освіти в Україні вкрай необхідним вбачається створення відповідних суб'єктів для здійснення незалежного зовнішнього аудиту вищої освіти та розробка відповідних методик його впровадження.

Зарубіжна практика свідчить, що зовнішній аудит виявився досить ефективним інструментом, який дозволив "підвести" ВНЗ до отримання акредитації. Здійснення зовнішньої оцінки якості вищої освіти має надати гарантії щодо: захисту академічних стандартів вищої освіти; захисту прав споживачів освітніх послуг; поширення серед громадськості інформації, отриманої незалежними експертами про якість освітніх програм, що впроваджуються вишами та відповідності задекларованих результатів навчання реальним, отриманим "на виході". Процедури зовнішнього оцінювання в кожному конкретному випадку можуть передбачати оцінювання та акредитацію програм, предметів, напрямків спеціальностей, ВНЗ, комбіновані варіанти, а також бути в межах затверджених єдиних нормативів (правил) здійснення освітнього аудиту [33], згідно з якими не порушуватиметься незалежність ВНЗ. Аудит має враховувати інтереси студентів та інших зацікавлених сторін і спиратися на результати внутрішньої оцінки якості.

Завчасно, до розробки і запровадження процедур зовнішнього оцінювання якості вищої освіти необхідно визначити та узгодити зі всіма причетними до них сторонами цілі та завдання оцінних методів, опис і зміст відповідних процедур, якомога раніше оприлюднити їх. Це буде сприяти прозорості і зрозумілості прийнятих аудиторами рішень. Заключні висновки мають ухвалюватися на підставі занесених в протоколи і звіти конкретних даних і переконливих свідчень. Аргументованість, достовірність і корисність процедур зовнішнього оцінювання якості буде вищою при дотриманні незалежними агентствами такої послідовності дій з оцінювання якості: внутрішнє оцінювання – зовнішнє оцінювання – попередній звіт – оприлюднення звіту – оцінка наступних дій ВНЗ, а також створенні таких умов: наявність значного досвіду та вичерпної компетентності експертів-аудиторів, проведення комунікативних заходів (брифінгів, тренінгів) для них; залучення міжнародних експертів, студентів до оцінювання якості вищої освіти; визнанні вищим навчальним закладом фундаментального значення розвитку його системи гарантій якості у забезпеченні якості вищої освіти України.

Доцільно експертам оцінювати ефективність освітньої діяльності ВНЗ за чотирма основними напрямками: цілі і зміст освітніх програм; ефективність застосування освітніх технологій та ступінь їх впливу на якість освітніх програм, розвиток професійних та особистісних компетенцій студентів; управлінська діяльність вищим навчальним закладом, включаючи рівень і характеристики освітнього менеджменту; організація діяльності ВНЗ та підприємницька діяльність. Оцінці підлягають також такі параметри освітнього процесу: відповідність структури і змісту підготовки за напрямками (спеціальністю) вимогам розробленої та офіційно затвердженої у ВНЗ компетентнісної моделі, професійним та іншим стандартам; процес викладання, навчання та діагностування рівня набутих компетенцій студентами; рівень сформованості професійних компетенцій студентів та ступінь їх відповідності вимогам ринку праці; формування особистісних компетенцій студентів [34].

Оцінювання можна здійснювати за 4-бальною шкалою:

✓ Оцінка "4" виставляється при повному вкладі у виконання завдань і повному досягненні поставлених ВНЗ цілей;

✓ Оцінка "3" виставляється при значному вкладі у виконання завдань і значному досягненні поставлених ВНЗ цілей, а також існуючих можливостях покращання діяльності;

✓ Оцінка "2" виставляється при достатньому вкладі у виконання завдань і дозволяє досягти поставлених ВНЗ цілей, а також існуючих можливостях істотного покращання діяльності;

✓ Оцінка "1" виставляється при недостатньому вкладі у виконання завдань, який не дозволяє досягти поставлених ВНЗ цілей, а також існуючих значних недоліках, які необхідно усунути.

Процедура освітнього аудиту має також виявити ступінь залежності формування загальних і спеціальних компетенцій випускника ВНЗ від структури вищої освіти, її змісту, програм, власне навчальних технологій та системи управління освітньою діяльністю ВНЗ.

Далі експерти, проаналізувавши документацію ВНЗ за підсумками самооцінки якості освітньої діяльності, мають оцінити достовірність оприлюдненої ВНЗ інформації, виокремити позитивні приклади та дати рекомендації щодо усунення недоліків, удосконалення системи гарантії якості, розширенню спектра та покращання якості освітніх ресурсів. Для цього необхідна висока професійність аудиторів, оскільки їх професійні судження в процесі оцінювання є критичним при прийнятті рішення про якість освітньої діяльності, яка перевіряється в процесі аудиту. Аудитор освітньої діяльності ВНЗ має бути акредитованим, мати досвід проведення аудиту в якості молодшого співробітника групи аудиторів, бути професіоналом у цій сфері. Зауважимо на важливості етапу процедури оцінки якості вищої освіти, на якому оприлюднюються рекомендації щодо наступних дій ВНЗ. Практика минулого переконала майже всіх у тому, що саме на цьому етапі всі подальші дії закінчувались. Тому, на наше переконання, до плану подальших дій ВНЗ аудитори обов'язково мають включати завчасно установлені і чітко структуровані процедури узгоджених корегуючих дій, які гарантують не тільки прийняття до уваги рекомендацій, але й обов'язкове їх практичне втілення, оскільки аудиторську перевірку слід тлумачити як складник безперервного процесу удосконалення якості освіти. Подальші зовнішні оцінки якості мають враховувати динаміку змін, досягнутих ВНЗ з часу останнього аудиту. Підкреслимо, що здійснення аудиту є безрезультатним і некорисним, якщо висновки не містять фактичної чіткої інформації (переважно в числовому вигляді) для того, щоб можна було оцінити ступінь відповідності отриманих результатів цілям у сфері якості. Тому слід використовувати і строгі показники, і ті, які відображають спільні тенденції в області якості.

Здійснений аналіз існуючого понятійно-категорійного апарату дає нам підстави визначити поняття "освітній аудит у сфері вищої освіти" як здійснення незалежними акредитованими експертами процедури перевірки та оцінювання (з послідуючим декларуванням гарантованої достовірності професійного судження) діяльності ВНЗ в цілому, досягнення заявленого ним рівня якості вищої освіти та освітніх стандартів, у відповідності до яких формуються професійні, ділові та особистісні компетенції студентів і забезпечується їх конкурентоспроможність у освітньому просторі. Він є досить ефективним управлінським інструментом, який дозволяє підвести ВНЗ до отримання акредитації. Тому з врахуванням вимог документів Болонського процесу, ініціатив громадського освітнього руху, працедавців та споживачів послуг вищої освіти в Україні вкрай необхідним вбачається створення відповідних суб'єктів для здійснення незалежного зовнішнього аудиту вищої освіти (наприклад, Національного акредитаційного агентства).

Є необхідним внесення змін до нормативної основи – Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту" та інших підзаконних актів в частині створення та визначення відповідних утворень.

На часі – перехід від формальних показників здійснення акредитації до змістовних. Тому вимагає перегляду існуюча норма щодо залучення експертів для оцінювання ВНЗ у форматі разової експертизи. Глибинність і системність оцінки може забезпечити тільки досить тривалий (перманентний) освітній аудит, здійснюваний групою експертів у тісному зв'язку з управлінцями і професорсько-викладацьким складом ВНЗ. Особливу увагу слід приділити удосконаленню оцінки якості й гарантій якості вищої освіти на рівні освітніх програм в контексті диференціації інституціональної й програмової оцінок. Вже зараз в пілотному варіанті можна було б провести громадсько-професійну експертизу (освітній аудит) звітів про самообстеження ВНЗ в ході їх підготовки до чергової державної акредитації з тим, щоб використовуючи досвід сусідньої держави та європейських країн якнайшвидше напрацьовувати власний досвід проведення цієї процедури. Також однією з необхідних умов для здійснення освітнього аудиту у ВШ є визначення цілей і завдань з якості вищої освіти, розробка чітких критеріїв, за якими буде здійснюватись перевірка. Процес аудиту має "додавати вартість", тобто сприяти поліпшенню якості освіти. Додавання вартості в процесі аудиту передбачає, що обов'язком аудитора є надання пропозицій щодо поліпшення якості вищої освіти та удосконалення освітнього процесу у ВНЗ в цілому.

Розвиток державного управління в сфері оцінки якості вищої освіти має йти у напрямку збагачення змісту підходів та процедур, врахування інтересів різних зацікавлених сторін, з яким узгоджується помітна нині активізація громадсько-професійних утворень, що займаються оцінкою якості та гарантій якості вищої освіти. Модернізація державного управління якістю вищої освіти має привести до того, щоб гарантом якості виступав сам ВНЗ, а не держава, як було у нас до теперішнього часу. Адже в переважній більшості країн роль органів державного управління полягає в тім, щоб оцінити гарантії якості освіти, надаваної ВНЗ, і поінформувати про це суспільство. Про це йтиметься в наших наступних дослідженнях.

1. *Бесчастний В.М.* Пріоритети подальшого розвитку державного управління в галузі освіти // Держава та регіони: Серія: Державне управління: Науково – виробничий журнал.- Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2008. – №4. – С.17. 2. *Луговий В.І.* Декади ретроспективи і перспективи Болонського процесу: уроки для розвитку державно-управлінського фаху: 29травня 2009р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http:/www.academy.gov.ua/doc/doc_2009/m_n_p_k_2009/new/ppt/Lugovyi.ppt. – Назва з екрана. 3. *Роджерсон Дж.Х.* Использование аудита при проверке качества образовательных программ // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – №3. – С.61-64. 4. *Рубин Ю.Б.* Развитие системы внешнего образовательного аудита и его особенности в организации e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11. – С.45-50. 5. *Рубин Ю.Б.* Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин.- 2-е изд. – М.: Маркет ДС, 2009.-336 с. (Академическая серия). 6. *Самойлов В., Семкина Т.* UNIQUe – Европейский знак качества в e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11. – С.50-56. 7. *Рубин Ю.Б.* Развитие системы внешнего образовательного аудита и его особенности в организации e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11. – С.45-50. 8. *Шевченко С.О.* Ранжування ВНЗ – впливовий чинник державно–громадського управління якістю вищої освіти [Електронний ресурс] // Теоретичні та прикладні питання державотворення: Електронне наукове фахове видання. – О.: ОРІДУ НАДУ при Президентові України, 2008.- Вип. 3.- 14с. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/tppd/2008-3/R_2/08ssoyvo.pdf. 9. *Шевченко С.О.* Акредитація вищих навчальних закладів як основний інструмент розвитку державно – громадського механізму управління якістю вищої освіти // Ефективність державного управління: Зб. наук. пр.

– Л.: ЛРІДУ НАДУ, 2008. – Вип. 14/15. – С.339-348. 10. *Шевченко С.О.* Удосконалення ліцензування вищих навчальних закладів в контексті забезпечення якості вищої освіти: державно –управлінський аспект // Держава та регіони: Серія: Державне управління: Науково–виробничий журнал. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2009. – №1. – С.190-196. 11. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://www.mon.gov.ua/main/php? query=education/higher. 12. *Ефремова Н.Ф.* Образовательный аудит качества учебного процесса и его результатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №5. – С.19. 13. Википедия: Свободная энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http: //www.wikipedia.org./wiki/Аудит. – Назва з екрана. 14. Википедия: Свободная энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http: //www.wikipedia.org./wiki/Аудит. – Назва з екрана. 14. Державне управління та державна служба: Словник-довідник / Уклад. О.Ю. Оболенський. – КНЕУ, 2005. – С.18. 15. *Роджерсон Дж.Х.* Использование аудита при проверке качества образовательных программ // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – №3. – С.61-64. 16. *Роджерсон Дж.Х.* Использование аудита при проверке качества образовательных программ // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – №3. – С.61. 17. *Рубин Ю.Б.* Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин.- 2-е изд. – М.: Маркет ДС, 2009. – С.97. 18. Енциклопедія освіти /Акад. пед.. наук України; гол. Ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 19. *Ефремова Н.Ф.* Образовательный аудит качества учебного процесса и его результатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №5. – С.20. 20. Руководство по проведению образовательного аудита высших учебных заведений с целью гаранти качества образования и путей его обеспечения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //http: //www. Akkork.ru /20041/ – Назва з екрана. 21. Там само. 22. Стандарты и руководства по гаранти качества высшего образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //http: //www. Akkork.ru /20077/ – Назва з екрана. 23. *Трайнев В.А.* Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / Трайнев, В.А., Мкртчян, С.С., Савельев, А.Я. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2008. – С.128. 24. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект: Научное издание/Под общ. ред. проф. Ю.Б.Рубина. – М.:ООО "Маркет ДС Корпорейшн", 2004. – С.106. 25. Агенство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://www.akkork.ru/2/. – Назва з екрана. 26. *Рубин Ю.Б.* Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю.Б. Рубин.- 2-е изд. – М.: Маркет ДС, 2009. – С.79. 27. Агенство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http: //www.akkork.ru/2/. – Назва з екрана. 28. *Рубин Ю.Б.* Развитие системы внешнего образовательного аудита и его особенности в организации e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11. – С.45-50. 29. *Самойлов В., Семкина Т.* UNIQUe – Европейский знак качества в e-Learning // Высшее образование в России. – 2008. – №11. – С.52. 30. Там само. – С.54. 31. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла- Ньов, 28-29 квітня 2009р.[Електронний ресурс].- Режим доступу: // http://www.mon.gov.ua/main/php? query=education/higher. 32. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 02 квітня 2009р., протокол № 4/1-4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //http://www. mon.gov.ua/education/higher/dz/41_4.doc. 33. Свод правил и нормативов по гарантии качества и стандартам высшего образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://www.Akkork.ru/ 20043/ – Назва з екрана. 34. *Рубин Ю.Б.* Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин.- 2-е изд. – М.: Маркет ДС, 2009. – С.107.

Надійшла до редколегії 14.10.2009

Наукове видання

ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ФІЛОСОФІЯ. ПОЛІТОЛОГІЯ

Випуски 94-96

За авторською редакцією

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"
Виконавець *Д.Ананьївський*

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та дискети не повертаються.

Підписано до друку 03.03.10. Формат 60x84 1/8. Вид. № 195. Гарнітура Arial. Папір офсетний.
Друк офсетний. Наклад 500. Ум. друк. арк. 20,23. Обл.-вид. арк. 30. Зам. № 210-5146.

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43,
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; факс (38044) 239 31 28.
E-mail: vydav_polygraph@univ.kiev.ua