

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

На правах рукопису

АННЄНКОВА Ірина Петрівна

УДК 378.12.012:006.015.5:001.8(043.5)

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Спеціальність: 13.00.06 – теорія і методика управління освітою

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий керівник:  
Єльнікова Галина Василівна  
доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2016

## ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ	
1.1. Теоретичні засади і сутність якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	23
1.2. Моніторинг як механізм управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	44
1.3. Модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника як основа моніторингу якості його професійної діяльності	75
Висновки до першого розділу	94
РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРАКТИЦІ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ	
2.1. Законодавчо-нормативні та наукові засади управління якістю освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах	98
2.2. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у зарубіжних ВНЗ	123
2.3. Рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних ВНЗ як різновид інформаційного моніторингу	146
Висновки до другого розділу	162
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ	
3.1. Концептуальні засади моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	165
3.2. Закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	196
3.3. Структурна модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	219

Висновки до третього розділу	242
<b>РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ</b>	
4.1. Критерії і показники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	246
4.2. Задоволеність професійною діяльністю як характеристика якості умов професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	268
4.3. Оцінювання викладацької діяльності студентами як критерій якості результату професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	291
4.4. Кваліметрична модель як основа моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	302
Висновки до четвертого розділу	315
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ</b>	
5.1. Етапи і методика експериментальної перевірки моделі системи моніторингу професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	319
5.2. Аналіз та узагальнення результатів впровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	352
5.3. Методичні рекомендації щодо впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	378
Висновки до п'ятого розділу	388
<b>ВИСНОВКИ</b>	392
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	400
<b>ДОДАТКИ</b>	445

## Перелік умовних позначень

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ВО – вища освіта

МОНУ – Міністерство освіти та науки України

НПП – науково-педагогічний працівник

НСМЯО – Національна система моніторингу якості освіти

ПВС – професорсько-викладацький склад

СУЯ – система управління якістю

EUA – Європейська асоціація університетів;

ENQA – Європейський реєстр із забезпечення якості

EURASHE – Європейська асоціація вищих навчальних закладів, що не є університетами;

ESU – Європейська спілка студентів

TQM (Total Quality Management) – загальне управління якістю

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – Міжнародне порівняльне моніторингове дослідження природничо-математичної освіти

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) –

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй у питаннях освіти, науки і культури

## ВСТУП

У контексті сучасної світової тенденції переходу від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально орієнтованої економіки інноваційного типу особливої уваги набуває проблема якості вищої освіти. У розвинених країнах добре розуміють зв'язок між конкурентоспроможністю економіки і рівнем національної системи освіти й спрямовують свої зусилля на розвиток цієї важливої галузі. Стратегія розвитку вищої освіти України як учасника Болонського процесу має враховувати загальносвітові та європейські тенденції трансформації сучасної вищої освіти. Саме тому ключовим питанням сьогодення стало забезпечення високої якості вищої освіти. Проблема якості освіти є центральною у світовому освітньому дискурсі протягом останніх років. Значна увага приділяється їй у документах Болонського процесу, починаючи з Болонської декларації (1999). У 2015 році ухвалено нові Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (Єреван, 2015), що підтверджує збереження пріоритету цього питання на європейському рівні. Необхідність надання якісної освіти майбутнім фахівцям, забезпечення конкурентоспроможності ВНЗ та їх інтеграції в Європейський освітній простір визначається законодавчими актами України: Законом України «Про освіту» (1991), Законом України «Про вищу освіту» (2014), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо.

Разом з тим, існує низка чинників, які загострюють проблему якості підготовки кадрів у країнах із перехідною економікою, однією з яких є Україна. Зокрема, до таких чинників зараховують скасування державного розподілу випускників ВНЗ; нестабільний попит на фахівців – випускників ВНЗ; комерціалізацію освіти; скорочення фінансування з державного бюджету освітньої та наукової діяльності; обмеженість в умовах

швидкоплинних змін перспективного бачення розвитку ринку праці, що обумовлює недосконалість освітніх стандартів.

Все це зумовлює підвищення відповідальності вищих навчальних закладів за якість підготовки випускників, причому не тільки перед державою, але й перед молодими фахівцями, які мають пройти через жорсткий відбір на ринку праці. Досвід провідних зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладів свідчить про те, що їхній успіх багато в чому залежить від орієнтації на споживача через створення власних систем менеджменту якості, в яких оцінювання якості професійної діяльності викладачів посідає важливе місце.

Необхідність створення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ обумовлена сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на якість вищої освіти.

По-перше, у сучасних умовах підвищення автономності ВНЗ виникає необхідність розробки нових процедур забезпечення, контролю й оцінювання якості освіти, які сприяли б розв'язанню ключових проблем вищої освіти. Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – одна з процедур такого роду.

По-друге, питання оцінювання, підвищення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ набувають особливої актуальності у зв'язку з кадровою ситуацією у системі вищої освіти, що склалася сьогодні в результаті низького рівня її фінансування, старіння кадрів, зношення матеріально-технічної бази та ін. Разом з тим, ми спостерігаємо позитивні зрушення у вищій школі – підвищення мобільності викладачів і студентів, диверсифікація вищої освіти, створення дієвих механізмів оцінювання якості підготовки фахівців тощо. Позитивні й негативні зміни, що одночасно відбуваються у системі вищої освіти, можуть стати джерелом як прогресу, так і регресу. Які з них домінуватимуть, значною мірою залежить від того, яка кадрова політика буде проводитися керівництвом ВНЗ, наскільки послідовно вона буде здійснюватися.

По-третє, сьогодні актуальною є проблема створення в системі управління ВНЗ інформаційної бази, яка б систематично оновлювалася й давала можливість вірогідно характеризувати якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ та приймати обґрунтовані рішення щодо управління професорсько-викладацьким складом. Існуюча інформація є неповною, різномірною та несистематизованою. Це спричиняє труднощі виявлення й аналізу проблем, пов'язаних з якістю професійної діяльності, а головне – причин, що їх обумовлюють.

По-четверте, участь України у Болонському процесі потребує створення порівняльних критеріїв і методик оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, оскільки всі моделі державної й суспільної атестації вищих навчальних закладів, які існують сьогодні в Україні і за кордоном, включають таке оцінювання. Наявність і відповідність світовим стандартам системи моніторингу якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ стає необхідною умовою входження української вищої освіти у світовий та Європейський освітній простір.

По-п'яте, недостатнє науково-методичне забезпечення процесу моделювання цих систем, відсутність досвіду у використанні системного, компетентнісного, процесного й кваліметричного підходів в управлінні ВНЗ нерідко призводять до формальної оцінки якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, фрагментарного використання методів та інструментарію моніторингу, прийняття недоцільних управлінських рішень, бездумного копіювання відомих зразків тощо.

Аналіз наукових джерел засвідчив зростаючий інтерес до проблем якості вищої освіти, об'єктивної оцінки діяльності освітніх систем та інноваційних підходів щодо управління якістю освіти, зокрема через управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Теоретико-методологічні засади управління в галузі вищої освіти були предметом досліджень багатьох учених – В. Беспалька, В. Зверєвої, Ю. Конаржевського, В. Кричевського, Т. Лукіної,

В. Маслова, М. Поташника, О. Субетто, Т. Шамової, Є. Хрикова та ін. Теоретичні питання управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу розглядали В. Олійник, Л. Сніцар, Т. Сорочан, О. Спирін, Ю. Татур, А. Харківська. Управлінню якістю освіти у вищих навчальних закладах присвячені праці Л. Віткіна, С. Лаптева, Е. Короткова, Л. Петриченко, С. Піддубної, Т. Фінікова, Г. Хімичевої, Є. Яковлева. Однак, при безумовній важливості цих досліджень поза увагою залишилися важливі аспекти, що впливають на діяльність, розвиток й конкурентоспроможність вищого навчального закладу в умовах ринкової мінливості сфери освітніх послуг, а саме питання управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Питанням визначення сутності якості взагалі та якості професійної діяльності викладачів вищої школи, зокрема, присвячені праці А. Альберга, Г. Азгальдова, Н. Бордовської, С. Воровщикова, Т. Салімової, Д. Татьянченка, О. Титової, проте в них не виокремлюються чинники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в контексті нової парадигми освіти. Специфіка професійної діяльності викладачів вищої школи та підходи до визначення її структури висвітлені в працях А. Алексюка, Є. Астахова, Т. Борової, Т. Васильєвої, О. Гури, І. Драч, З. Єсарєвої, Г. Коржова, Н. Кузьміної, А. Кузьмінського, Т. Федірчик. Проблему оцінювання професійної діяльності викладачів вищої школи досліджено у працях О. Васильєвої, Н. Бордовської, О. Граничиної, О. Титової, С. Трапідина, А. Шостака.

Моніторингу якості освіти присвячені розробки Т. Боровкової, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Майорова, Д. Матроса, Н. Мельникової, В. Мокшеєва, І. Морєва, Д. Полева, М. Поташника, В. Приходька, Дж. Уїлмса та ін. Проблеми становлення та розвитку моніторингу якості освіти в Україні досліджували І. Булах, С. Бабінець, Т. Волобуєва, О. Локшина, Л. Чернікова; моніторинг якості освіти на міжнародному рівні розглядали С. Вербицька, М. Кісіль, О. Локшина,



Т. Лукіна, О. Ляшенко. Наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти розробляли Г. Єльнікова, О. Касьянова, К. Крутій, З. Рябова; моніторинг у системі роботи вчителя досліджували О. Коваленко, Л. Романишина, Р. Яковлева; моніторинг діяльності методичних служб – О. Байназарова; особливості моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу вивчали С. Бабінець, О. Дахін, Г. Єльнікова, В. Кальней, С. Подмазін, Г. Полякова, С. Шишов, В. Приходько; моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі – В. Зінченко, Л. Коробович, Г. Красильникова, С. Кретович, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, Є. Хриков. Хоча наукові дослідження проводилися у сфері моніторингу професійної діяльності науково-педагогічних працівників (Т. Борова, Л. Коробович), вони не розкривають його особливості на рівні вищого навчального закладу.

Аналіз науково-педагогічної літератури й вивчення досвіду управління якістю освіти у ВНЗ дають можливість констатувати, що, незважаючи на широке коло питань, які розглядаються у працях науковців щодо освітнього моніторингу, можна стверджувати, що дотепер не існує цілісного, науково обґрунтованого дослідження теоретико-методологічних аспектів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання низки суперечностей між:

– об'єктивною необхідністю переходу вищих навчальних закладів на стратегічно-системний рівень управління якістю освіти і недостатнім розкриттям теоретичних і методичних основ побудови відповідних моніторингових систем;

– зростанням значення людського капіталу в умовах зародження нової сфери суспільного виробництва – економіки знань та недостатньою розробленістю критеріїв оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ;

– вимогами до підвищення відкритості та прозорості процедур атестації, добору, розподілу науково-педагогічних кадрів ВНЗ і фрагментарністю й недосконаліми показниками оцінювання їхньої професійної діяльності;

– упровадженням постійного відстеження якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ і недостатньою розробленістю інструментарію її виявлення й оцінювання.

У зв'язку з цим виникає необхідність наукового обґрунтування і розробки моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, яка б давала змогу досліджувати не тільки кінцевий результат, а й позитивні зміни в процесі їхньої професійної діяльності. Вияв таких змін уможливить оперативне коригування професійної діяльності викладачів, що сприятиме ефективному вирішенню завдань управління якістю освіти у ВНЗ.

Таким чином, актуальність проблеми, нові вимоги до якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, наявність суперечностей, які ускладнюють реалізацію цих вимог, недостатній рівень теоретичного вивчення та практичної розробленості проблеми зумовили вибір теми дослідження «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів».

**Зв'язок роботи з науковими планами та темами.** Дослідження виконано згідно з темою, передбаченою планом науково-дослідницької роботи Одеського національного університету імені І.І. Мечникова «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» (державний реєстраційний номер 0107U003865), а також планом наукових досліджень УМО НАПН України «Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій» (державний реєстраційний номер 0112U002346). Тема дослідження затверджена на засіданні Вченої ради ДВНЗ «Університет менеджменту

освіти» (протокол № 1 від 26.02.2014 р.) та узгоджена на засіданні бюро Ради з координації досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 25.03. 2014 року).

**Мета** дослідження полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ й методики її реалізації.

**Об'єкт дослідження** – професійна діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – теоретико-методичні засади і система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ на засадах кваліметричного підходу.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

1. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясувати сутність якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників й уточнити сутність ключових понять дослідження.

2. Визначити основні тенденції розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладів.

3. Теоретично обґрунтувати концептуальні положення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ у контексті євроінтеграційних вимог модернізації системи управління якістю освіти.

4. Розробити і науково обґрунтувати модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та визначити умови успішного її впровадження в систему управління якістю освіти у ВНЗ.

5. Розробити й теоретично обґрунтувати критерії і показники визначення рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, інструментарій та методику організації і здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на різних рівнях управління ВНЗ.

6. Експериментально перевірити розроблені теоретичні і методичні засади (концептуальні положення, закономірності, модель, критерії; методику застосування, інструментарій оцінювання) щодо впровадження запропонованої системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на різних рівнях управління ВНЗ.

7. На основі узагальнення результатів експерименту підготувати науково-методичні рекомендації та нормативно-методичний комплекс для впровадження в практику моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на різних рівнях управління ВНЗ.

**Концепція дослідження.** Провідною в розробці концепції моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є ідея, що позитивні зміни в удосконаленні якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ можуть відбутися, насамперед, за рахунок внутрішньої перебудови в напрямі використання своїх можливостей і розвитку рефлексивно-оцінних навичок. Тобто зовнішній формуючий вплив має бути спрямований на стимулювання й створення умов для поліпшення якості діяльності викладача. Моніторинг якості професійної діяльності забезпечує постійний зворотний зв'язок, що пришвидшує процеси професійного розвитку та саморозвитку викладача і призводить до більш продуктивної його професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії та підвищує конкурентоспроможність вищого навчального закладу в цілому.

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є складовою частиною системи управління ВНЗ, у т. ч. системи менеджменту якості освіти. Його впровадження забезпечує прогнозування розвитку ВНЗ як складної соціальної синергетичної системи. Функціональний зв'язок моніторингу з усіма етапами управлінського циклу утворює замкнений цикл регулювання. Він є інформаційно-регулятивним супроводом професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Моніторинг забезпечує багатофакторний аналіз змін за низкою показників якості професійної діяльності, які дають можливість виявляти тенденції змін

якості, прогнозувати їх і приймати не лише оперативні, а й стратегічні управлінські рішення.

Моніторинг якості професійної діяльності пов'язаний із вирішенням кадрових завдань: підвищення результативності праці, потенціалу викладацького складу, стимулювання росту кваліфікації, професіоналізму, продуктивності педагогічної й наукової діяльності, розвитку мотивації й творчої ініціативи науково-педагогічних працівників. Проте моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ сприяє вирішенню не тільки управлінських завдань. Він виконує виховні, рефлексивні й розвиваючі функції в системі професійно-особистісного розвитку викладача. Звідси доцільно виділити як управлінські, так і педагогічні цілі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Управлінськими цілями моніторингу якості професійної діяльності є правильний добір і розміщення кадрів; оплата й стимулювання їхньої діяльності; підвищення кваліфікації й перепідготовка кадрів. Педагогічні цілі моніторингу: визначення норм науково-педагогічної діяльності й принципів її оцінювання; створення умов, що забезпечують об'єктивність оцінки.

Механізм реалізації моніторингу ґрунтується на варіативних моделях (субмоделях) діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, розроблених з позицій кваліметричного підходу.

Застосування моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ на всіх рівнях управління освітнім процесом дає змогу оптимізувати зміни кадрового потенціалу, стимулювати його активність, виявляти й підтримувати позитивні тенденції в роботі викладацького складу й структурних підрозділів ВНЗ. Наслідком цього є позитивна динаміка ступеня досягнення запрограмованих результатів.

*Концепція дослідження* спирається на фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософії освіти та управління, філософської антропології, а також відбиває взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової й конкретно-

наукової методології до вивчення досліджуваної проблеми. В основу покладені концепції сталого розвитку, інформаційного суспільства, концепція антропосоціального управління суспільством; спрямованої самоорганізації та теорія адаптивного управління.

Сутність **гіпотези дослідження** полягає в тому, що розроблення та впровадження науково обґрунтованої й апробованої моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в систему управління якістю освіти у ВНЗ сприятиме підвищенню якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, якщо:

- якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників буде розглядатися як результуюча оцінка якості забезпечення умов, якості процесу та якості результатів професійної діяльності;
- будуть визначені основні тенденції розвитку, місце, призначення і функції моніторингу в системі управління якістю освіти у ВНЗ;
- впровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, що складається з методологічного, змістового, технологічного і результативного компонентів, буде здійснюватися з урахуванням концептуально-нормативних, організаційно-управлінських та інформаційно-технічних умов;
- якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників буде розглядатися як кваліметрична категорія, що дасть можливість найбільш повно визначити систему показників і критеріїв моніторингу;
- процедура моніторингових досліджень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників буде включати такі види оцінки, співвіднесення яких дає можливість усебічно й об'єктивно досліджувати визначений феномен, а саме: індивідуальну оцінку, рейтингову оцінку й експертну оцінку якості діяльності викладача, оцінку задоволеності викладачів умовами праці; оцінку студентами якості викладання;
- буде розроблено програму спецкурсу і нормативно-методичний комплекс з підготовки науково-педагогічних працівників, керівників ВНЗ

різних рівнів до впровадження моніторингу в практичну діяльність.

Методологічну основу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема: аксіологічного підходу, що сприяє визначенню місця якості освіти в системі цінностей керівництва ВНЗ й усіх його підрозділів; системного підходу, що припускає розгляд освітнього процесу у ВНЗ як системи, а моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ як засобу взаємодії керуючої і керованої підсистем; структурно-функціонального підходу, що дає змогу визначити місце й роль моніторингу як засобу управління якістю освіти в структурі управління діяльністю ВНЗ; полісуб'єктного підходу, що забезпечує аналіз взаємодії всіх суб'єктів управління освітнім процесом у ході моніторингу якості освіти; особистісно-діяльнісного підходу, орієнтованого на реалізацію ідеї управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників виходячи з пріоритету їхнього професійного й особистісного розвитку; синергетичного підходу, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності; технологічного підходу, що забезпечує конструктивне перенесення загальних закономірностей і принципів управління, характерних для соціального, економічного, організаційного, кібернетичного й іншого типів управління, на освітню систему ВНЗ; кваліметричного підходу, який надає можливість кількісного визначення якісних змін у професійній діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

**Теоретичну основу** дослідження становлять наукові ідеї щодо методології та загальної теорії управління (В. Афанасьєв, В. Беспалько, А. Богданов, Б. Гаєвський, Д. Гвішиані, В. Кнорринг, Б. Коротяєв, М. Мескон, Б. Мильнер, Г. Райт, Д. Сульє, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет, Ф. Хедоурі, Ф. Хміль); теорії управління освітніми системами (Ю. Бабанський, В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Маслов, В. Пікельна, П. Третьяков, Є. Хриков, ін.); теорії управління якістю освіти (Г. Бордовський, Л. Віткін, Е. Коротков, ін.);

теоретичні праці з питань кібернетики (А. Берг, Е. Ешбі), синергетики (І. Пригожин, Г. Хакен, В. Лутай), кваліметрії, у т.ч. кваліметричний підхід до оцінювання якості навчального процесу (О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, Є. Марченко, Л. Одерій, Є. Яковлев); моделювання діяльності соціально-педагогічних систем (Б. Блум, Б. Гершунський, Е. Гусинський, В. Пікельна, І. Фейгенберг, С. Янг); теорія моніторингу в освіті (В. Кальней, Л. Кулешов, С. Подмазін, В. Рєпкін, С. Шишов, ін.), а також нормативно-правова база розвитку вищої освіти в Україні.

***Методи дослідження:***

– *теоретичні методи:* порівняльний, проблемно-цільовий, логіко-системний та структурно-функціональний аналіз філософської, психолого-педагогічної, економічної, науково-методичної літератури використовувалися для забезпечення розгляду загальних теоретичних питань з проблеми дослідження; екстраполяційний метод – для поширення висновків, здобутих у результаті аналізу використаних джерел, на модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; критеріальне моделювання й класифікація – для розробки кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; методи прогнозування та узагальнення отриманої статистичної інформації – для розробки конкретних теоретико-методичних рекомендацій щодо запровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у систему управління ВНЗ; системно-узагальнюючий метод – для формулювання висновків за результатами дослідження;

– *емпіричні методи:* вивчення нормативно-правових документів, практичної діяльності вищих навчальних закладів освіти застосовувалися для дослідження й узагальнення їх управлінського досвіду в галузі якості освіти; спостереження, анкетування; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності теоретичних і методичних засад створення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників;



– *статистичні методи*: методи математичної та статистичної обробки отриманих даних, у т.ч. кваліметричні обчислення використовувалися для об'єктивізації та забезпечення вірогідності результатів дослідження.

**Наукова новизна та теоретичне значення** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* у вітчизняній педагогічній науці на засадах інтеграції сучасних підходів здійснено системний аналіз проблеми моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, зокрема: розкрито теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як інформаційно-аналітичної системи, що є складовою системи внутрішнього забезпечення якості освіти; визначено тенденції його розвитку; проаналізовано провідні концептуальні підходи до моніторингу якості професійної діяльності; обґрунтовано закономірності, принципи системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; розроблено й теоретично обґрунтовано структурну модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів та методику її реалізації; розроблено процесну модель професійної діяльності науково-педагогічного працівника, кваліметричні моделі – якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ;

– *уточнено й конкретизовано* зміст понять щодо їх застосування у вищій школі: «моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів», «якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «професійна діяльність науково-педагогічних працівників»; механізм управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників за результатами моніторингу на рівні вищого навчального закладу;

– *удосконалено* та доповнено: зміст професійної компетентності науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу через визначення структури моніторингової компетентності; класифікацію методів моніторингу у контексті організації й використання моніторингових досліджень; критеріальну основу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів шляхом розробки спеціальної матриці та автоматизованої таблиці визначених критеріїв; методик у та інструментарій моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ на кваліметричних засадах через факторно-критеріальне моделювання;

– *подальшого* розвитку набули: теорія адаптивного управління через отримання кваліметричного інструментарію для моніторингу результативності професійної діяльності викладачів ВНЗ, що поширюється в площину якості освіти; технологія та методичні підходи до регулювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників в системі внутрішнього забезпечення якості освіти через запровадження поточного коригування на основі моніторингових досліджень.

**Практичне значення одержаних результатів** визначається тим, що розроблено і впроваджено:

- навчально-методичні посібники з моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (для педагогічних працівників, керівників навчальних закладів, місцевих органів управління освітою);
- науково-методичні рекомендації щодо забезпечення педагогічних умов моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів;
- нові підходи до практики відстеження якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів на основі кваліметричних моделей, критерії якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників тощо;

– кваліметричні моделі у табличному процесорі Excel для автоматизації процесу відстеження змін у професійній діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Теоретичні розробки, викладені у монографії та навчальних посібниках, знайшли практичну реалізацію у педагогічному менеджменті та навчально-виховному процесі діяльності вищих навчальних закладів.

Основні теоретичні положення та практичні рекомендації, викладені в дослідженні, впроваджено у процес педагогічного менеджменту та освітній процес Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка № 08.37-01-2037 від 14.09.15р.); Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 2641 від 18.09.15р.); Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України (довідка № 6 від 21.09.15р.); Донецького національного університету (довідка № 1294/01-08/7.12.0 від 16.09.15р.); Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету (довідка № 1/1761 від 31.01.12 р.), Європейського університету (довідка № 691/15 від 22.09.15.р.).

Дисертаційне дослідження може бути використано у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації за програмами підготовки магістрів зі спеціальності 8.18010021 – педагогіка вищої школи та 8.18010020 – управління навчальним закладом, 8.18010022 – освітні вимірювання, зокрема, при розробці та вдосконаленні навчальних модулів і курсів з освітніх вимірювань, адаптивного і державного управління якістю освіти, забезпеченні їх навчальними посібниками.

Результати дисертаційного дослідження також можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях з моніторингу якості освітньої діяльності.

**Особистий внесок здобувача** полягає у висвітленні та аналізі провідних ідей досліджуваної проблеми у навчальному посібнику,

опублікованому у співавторстві і рекомендованому МОН України та навчальних посібниках для студентів, магістрів, керівників вищих та загальноосвітніх навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти.

У навчальному посібнику «Педагогіка: історія та теорія» (І. Анненкова, М. Байдан, О. Горчакова) здобувачем охарактеризовано моніторинг як складову педагогічного менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі, висвітлено теоретичні основи навчального та виховного процесів у середній школі; у навчальному посібнику «Педагогіка: модульний курс» (І.П. Анненкова, М.А. Байдан, О.А. Горчакова, В.М. Руссол) автором розкрито сутність освітнього моніторингу, його основні завдання, функції, види, визначено структурно-функціональні компоненти системи внутрішньошкільного моніторингу навчального процесу, його етапи, охарактеризовано теоретичні основи навчання і виховання учнів; у навчальному посібнику «Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (І.П. Анненкова, М.В. Ткаченко, Є.Л. Стрельцов) особистим внеском є теоретичний аналіз моніторингу як складової системи управління якістю освіти у ВНЗ, обґрунтування та методичне забезпечення моніторингу якості освіти у ВНЗ.

Наукові ідеї та розробки, що належать співавторам опублікованих праць, у дисертації не використовувались. У роботі використані лише ті ідеї та положення, що становлять індивідуальний внесок автора.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалась на семінарах і конференціях різних рівнів:

Міжнародні конференції: «Інтеграція учнівської і студентської молоді з особливими потребами у систему професійної освіти і сучасне життя» (Одеса, 2009), Міжнародний конгрес «Полікультурний слов'янський освітній простір: шляхи та форми інтеграції» (Одеса, 2010), «Управління в освіті» (Львів, 2011, 2013), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010, 2011, 2012, 2013),

«Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки» (Київ, Лондон, 2011), «Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу?» (Одеса, 2012), «Система цінностей сучасного суспільства» (Лондон, 2012), «Стратегія якості у промисловості і освіті» (Варна, 2011, 2012, 2013), VII Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В.Л. Скалкіна (Одеса 2013), «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи» (Львів, 2013), «Проблеми сучасної педагогіки у контексті розвитку сучасних освітніх стандартів» (Лондон, 2013), «Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток» (Одеса 2013), «Освіта як фундамент еволюції людства в умовах домінування інформаційного середовища суспільства» (Лондон, 2013), «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» (Київ, 2013), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (Київ, 2014), «Функции воспитания и просвещения в условиях ускоренной социализации личности в современном обществе» (Лондон, 2015), «Університетська педагогічна освіта: історія теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» (Одеса, 2015).

Всеукраїнські конференції: «Теорія і практика трансформаційних перетворень в економіці, політиці та культурі за умов розвитку глобалізаційних процесів» (Вінниця 2011), «Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя» (Запоріжжя, 2011), «Інтеграційний вибір України: історія, сучасність, перспективи» (Вінниця, 2012), «Проблеми та перспективи розвитку національних економік в сучасних умовах» (Вінниця, 2013), «Соціально-економічний розвиток України в умовах світової фінансової нестабільності» (Вінниця, 2014).

Міжвузівські науково-практичні конференції: «Актуальні проблеми теорії і практики сучасної освіти» (Одеса, 2010), «Проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (Одеса, 2010),

«Суспільно-політичний та соціокультурний розвиток Південного регіону України: історичні традиції і сучасні тенденції» (Одеса 2014).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 56 наукових працях, з них 53 одноосібних. Серед праць: 1 одноосібна монографія, 3 – навчальних посібники (у співавторстві), 21 стаття у наукових фахових виданнях, 8 – в інших наукових виданнях, 23 – матеріали конференцій та тези доповідей.

**Кандидатська дисертація** на тему «Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищена у 2003 році в Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з п'яти розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (422 найменування, з них 41 – іноземними мовами), 14 додатків. Ілюстративний матеріал подано у 31 таблиці, 15 рисунках. Загальний обсяг дисертації 505 сторінок, з них – 399 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ

#### 1.1. Теоретичні засади і сутність якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників

Обґрунтування теоретико-методичних засад моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників потребує визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження, вивчення та розробка якого базується на термінологічному аналізі.

Грунтуючись на соціально-антропологічному підході [105, 258], в основу упорядкування термінів дослідження ми поклали «ядро» – поняття особистості, одним із шляхів самореалізації якої є професійна діяльність. В процесі професійної діяльності розкривається й набуває розвитку творчий потенціал особистості, який обумовлює якість професійної діяльності. Тому категорія «якість професійної діяльності» виступає провідною, як найбільш суттєва характеристика особистості професіонала. Через узгодження власних цілей особистості з цілями організації відбувається стимулювання її діяльності, результатом чого є підвищення якості професійної діяльності. Моніторинг якості професійної діяльності є інформаційно-регулятивним супроводом професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що дозволяє досягти цього узгодження на основі рефлексії.

Ключовим поняттям нашого дослідження є «моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів», оскільки його зміст і структура обумовлюються об'єктом наукового дослідження і визначають загальне спрямування наукового пошуку. Ми розглядаємо моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів як науковий феномен і цілісне багаторівневе і системне явище в сучасному освітньо-

інформаційному просторі, сутнісну категорію теорії управління якістю освіти у ВНЗ.

Систематизація понятійного простору здійснювалася згідно з методологічними принципами формування поняттєво-термінологічного апарату, а саме: історизму, системності, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості [176, 178, 258, 291, 292]. На підґрунті цих принципів ми класифікували базові та похідні поняття дослідження у три смислові блоки: дефініції сутності професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; дефініції сучасних підходів та специфіки якості професійної діяльності; дефініції дослідження проблеми моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

У контексті дослідження проблеми охарактеризуємо виокремленні смислові блоки базових та похідних понять.

Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури засвідчило, що поняття «професійна діяльність», «професійна діяльність науково-педагогічних працівників ВНЗ», не зважаючи на досить широке використання, не мають чіткого, однозначного визначення.

Поняття професійної діяльності невід’ємно пов’язане з категорією діяльності, оскільки будь-яка професія реалізується у певному виді діяльності. Феномен діяльності присутній у всіх сферах людського життя. Він став предметом філософських, психологічних, соціологічних, культурологічних та інших досліджень (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Т. Балабанов, Г. Батишев, Д. Ельконін, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Лурія, Н. Талізїна та ін.).

Діяльність – це цілеспрямований процес, який передбачає перехід від мети, задуму до образу бажаного результату. В процесі діяльності людина намагається перетворити наявний матеріал чи ситуацію заради досягнення своєї мети, реалізації свого задуму. Тому, на відміну від активності чи виконання будь-яких дій на рівні навички чи звички, діяльність є



усвідомленим цілеспрямованим процесом. Тобто основним структурним елементом будь-якої діяльності є мета [142].

В. Лобастов підкреслює, що людська діяльність за своїм об'єктивно-фактичним змістом є організацією й управлінням взаємодією речей. Проте за своєю сутністю вона є способом людського буття, що завжди здійснюється через певну мету. Логіці цієї мети й підкорений рух усього складу включених до неї речей, якого б роду вони не були [185].

Мета завжди індивідуальна. Вона може співпадати з цілями іншої людини, проте не може бути їй поставленою. Інакше вона перестає бути метою даної людини, й особистість починає діяти відповідно до існуючої організаційної структури. Іншими словами людина виявляється включеною в чужу діяльність, стає її частиною і лише виконує нав'язану їй функцію. Отже, існує ще один феномен, який не є власне діяльністю – дія за відомим зразком або функціонування. У цьому випадку і цілі, і початковий матеріал, і кінцевий продукт вже від початку задані людині на рівні виконання. У виконавця не виникає запитань стосовно правильності сформульованих цілей і результатів, він не шукає в них нового для себе сенсу. Тому, на відміну від функціонування діяльність конкретної людини характеризується, насамперед, свободою у виборі і визначенні мети і результатів, а також засобів їх досягнення[142].

Поняття «діяльність» належить до явищ, ініціатором і рушійною силою яких є конкретний індивід, який міг би поводитися інакше на будь-якому етапі встановленої послідовності дій [88, с.49].

До критеріїв, за якими можна відрізнити діяльність від активності або функціонування, Д. Іванов, відносить такі: наявність у людини усвідомленої мети (задуму), тобто такої мети, що має особистісний сенс для людини. Мета вказує на конкретний результат, якого можна досягти, задум спрямовує рух до деякої результативної області, проте ще недостатньо конкретизованої відносно кінцевого результату; усвідомлення людиною, чому саме цей результат має для неї цінність; наявність програми, плану досягнення цього

результату (оцінка ситуації, постановка завдань, вибір засобів, оцінка ресурсів тощо); наявність періодично здійснюваної рефлексії процесу діяльності та її результатів відносно поставлених цілей чи задуму (тобто чи дійсно досягнуті результати, які були сформульовані в цілях)[142].

Професійна діяльність визначається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи.

Під професійною діяльністю І. Скопилатов і О. Єфремов розуміють складну діяльність, що постає перед людиною як конституційований спосіб виконання чого-небудь, що має нормативно встановлений характер. Професійна діяльність об'єктивно складна й суб'єктивно важка для освоєння. Саме складність трудових функцій для людини й надає діяльності професійного характеру [293].

Н. Пряжніков, О. Пряжнікова виділяють такі основні характеристики професії. По-перше, це обмежений вид трудової діяльності внаслідок історичного поділу праці; по-друге, суспільно корисна діяльність; по-третє, це діяльність, що припускає спеціальну підготовку; по-четверте, діяльність, виконувана за певну винагороду, моральну й матеріальну, що дає людині можливість не тільки задовольняти свої насущні потреби, але й є умовою її всебічного розвитку; по-п'яте, це діяльність, що забезпечує людині певний соціальний і суспільний статус [269].

Структура професійної діяльності, на думку А. Жалинського, складається з таких елементів: 1) суб'єкти професійної діяльності, а саме: професіонали – носії тієї чи іншої діяльності; 2) здійснення професіоналами своїх обов'язків, їх праця, робота, витрати фізичної та інтелектуальної енергії; 3) статус, яким наділяються ці особи – професіонали; 4) нормативно-ціннісна база тієї чи іншої діяльності, втілена у відповідній професійній галузі та професійній етиці [129].

О. Файєр [334] розглядає професійну діяльність як соціально значущий, психічний та фізичний реально існуючий процес, який конкретизується при наданні йому ознак професіоналізму та конкретної професійної ознаки (юридичної, медичної, аудиторської, архітектурної, бухгалтерської, фармацевтичної та інших). Змістом будь-якої професійної діяльності є професійна праця, робота, яка полягає у виконанні професійних обов'язків та професійна поведінка, яка пов'язана з виконанням відповідних доручень, робіт або з наданням професійних послуг.

Виходячи з цих міркувань, вчений дає таке визначення професійної діяльності: професійна діяльність – це вид трудової діяльності професіоналів, які володіють комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, мають високу ділову репутацію та володіють професійною етикою, зміст якої складається з доцільної зміни та перетворення навколишнього середовища шляхом виконання покладених на них особливих професійних обов'язків та здійснення наданих їм для цього прав [334].

Більшість дослідників ототожнюють професійну діяльність викладача ВНЗ з педагогічною діяльністю. Так, наприклад М. Фіцула, розглядаючи особистість викладача вищої школи, говорить про його педагогічну діяльність. При цьому, педагогічну діяльність у ВНЗ він визначає як діяльність, спрямовану на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включатися в політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства [343, с. 45]. Найбільш повно, на наш погляд, сутність професійної діяльності викладача відображена у визначені, запропонованому Н. Бордовською, О. Титовою, які розуміють діяльність викладача ВНЗ як сукупність дій, спрямованих на пошук, одержання й систематизацію науково-практичних знань, методичну їхню інтерпретацію й організацію їхнього освоєння майбутніми фахівцями з метою застосування в майбутній професійній діяльності, а також на збагачення арсеналу наукових знань через включення студентів у спільну

наукову працю [57].

У зв'язку з цим основними функціями діяльності викладача ВНЗ є:

- наукове дослідження, об'єкт і предмет якого має безпосереднє або опосередковане відношення до сфери професійної діяльності майбутнього фахівця;
- розробка програм навчальної (наукової) дисципліни та їх науково-методичне забезпечення;
- підготовка фахівців до професійної діяльності засобами своєї дисципліни, а також відновлення, збагачення й розробка нового науково-технологічного забезпечення цієї діяльності;
- сприяння професійно-особистісному росту й підвищенню кваліфікації науково-педагогічних кадрів (майбутніх і працюючих викладачів ВНЗ - магістрантів, аспірантів і докторантів, колег по роботі).

Т. Федірчик на підставі структурно-компонентного аналізу виділяє такі характерні властивості педагогічної діяльності:

- професійна діяльність викладача вищої школи - це розумова, творча діяльність, яка постійно розвивається; вона персоніфікована й високо відповідальна, оскільки від рівня фахівців залежить розвиток економіки та народного господарства держави; має велике нервово навантаження на особистість, яка бере в ній участь;
- професійна діяльність педагога вищої школи включає цілу низку компонентів, які вимагають від нього певних визначених знань, умінь і навичок для стимулювання пізнавального інтересу студентів і лише творчий підхід дозволяє реалізувати вміння для найвищого рівня їх розвитку;
- педагогічна діяльність викладача вищої школи - це особливий вид діяльності, об'єктом якої є людина з притаманними їй якостями. Основна особливість, що вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що вона формує інші види діяльності та спрямована на формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців;

- педагогічна діяльність викладача вищої школи - це розв'язання безкінечної кількості педагогічних задач, кожна з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом розв'язання багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання та розвитку, які співвідносяться між собою і розв'язуються впродовж навчальної та позанавчальної діяльності студентів [335].

У діяльності викладача реалізуються не тільки стандарти й нормативи, але й певні його життєві смисли – цінності корисного ефекту у вирішенні державних завдань з підготовки молодих кадрів для сучасних галузей економіки й самовираження як ученого, наставника молоді, учителя або майстра [57].

Оскільки зміст поняття професійної діяльності не обмежується тільки виконанням науково-педагогічним працівником своїх функціональних обов'язків задля досягнення цілей ВНЗ, факультету або кафедри, реалізації тих чи інших програм або норм, то вона передбачає можливість виходу за норми або програми. Для професійної діяльності викладача ВНЗ характерна не тільки доцільність, але й творчість. Він є активним суб'єктом, що реалізує через професійну діяльність спосіб своєї життєдіяльності, розширюючи межі й рамки цієї діяльності, здатним не тільки вибирати, але й виробляти власну стратегію діяльності.

Через те, що професійна діяльність науково-педагогічного працівника є специфічною формою виявлення його ставлення до науки, її досягнень, власної професії й праці, до своїх студентів, колег і самого себе, то вона є завжди персоніфікованою.

Отже, під професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ми будемо розуміти ієрархічно організовану систему різних видів діяльності, спрямованих на пошук, здобуття і систематизацію наукового знання, конструювання його у навчальну дисципліну, організацію і стимулювання

навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців щодо оволодіння цим знанням, створення умов для їхнього професійно-особистісного розвитку.

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника ВНЗ – багаторівневе й системне явище, що включає в себе сукупність складових, які проявляються в тих або інших видах його роботи. Систему професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ ми розглядаємо як взаємозалежну сукупність нерівноцінних за своєю сутністю й не рядоположних елементів, які в єдності розкривають цілісність професійної діяльності будь-якого науково-педагогічного працівника.

Під структурою розуміють сукупність стійких зв'язків між множиною компонентів об'єкта, що забезпечують його цілісність. Таке визначення структури дозволяє проаналізувати професійну діяльність з точки зору її побудови і основних компонентів, що утворюють дану структуру [313, с. 680].

Аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити декілька основних підходів до розуміння структури професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ. З позицій структурного підходу В. Козаков розглядає педагогічну діяльність як багаторівневу систему і виокремлює дві групи елементів: організаційні (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і соціально-психологічні (мета, мотив, засоби, спосіб, результат) [163]. І. Зязюн у межах структурного підходу виокремлює дещо інші компоненти, а саме мету, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат [250].

Психологічна структура діяльності педагога, на думку Н. Кузьміної, є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем. Розробляючи поняття педагогічної системи, дослідниця виділяє не тільки її структурні складові, а й функціональні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний [181].

Враховуючи основні функції педагога, І. Харламов виділяє такі основні види його діяльності: діагностичну; орієнтаційно-прогностичну; конструктивно-проектувальну; організаторську; інформаційно-пояснювальну;

комунікативно-стимулюючу; аналітико-оцінювальну; дослідницько-творчу [347]. Стосовно викладача вищої школи традиційно виокремлюють такі види діяльності як навчальну, методичну, дослідницьку, виховну [343, с. 48]. Слушною є, на наш погляд, точка зору О. Ткаченко, згідно якої вказані види діяльності доповнюються інноваційною діяльністю педагога [321].

Отже, аналіз педагогічної діяльності базується в основному на двох підходах – структурному та функціональному. Зазначені підходи хоча й не можуть вважатися універсальними, але не суперечать і не виключають один одного, їх можна вважати взаємодоповнюючими і водночас застосовувати при вирішенні завдань теоретичних та експериментальних досліджень. Вони є продуктивними з точки зору визначення специфіки педагогічної діяльності, визначення професійно значущих якостей особистості педагога. На основі цих підходів розроблені моделі діяльності різних учасників освітнього процесу у вигляді системи педагогічних умінь [242]. Проте, необхідно відзначити, що структурні елементи педагогічної діяльності, виділені на основі цих підходів, не розкривають з достатньою повнотою всі сторони і напрями професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ. Крім того, вони мають певну обмеженість у визначенні факторів і механізмів впливу на якість професійної діяльності, кількісних показників визначення її рівня.

Цікавим і більш продуктивним з точки зору кількісної оцінки якості професійної діяльності викладача вищого навчального закладу є сферний підхід до аналізу структури професійної діяльності викладача вищої школи, запропонований В. Вергасовим [80]. Вчений, спираючись на фундаментальні принципи поділу складного фактора на складові частини, виокремив у педагогічній діяльності три сфери: навчально-методичну, наукову і суспільно-виховну.

У своїй монографії В. Вергасов, спираючись на запропоновані Р. Кіні та Х. Райфою принципи, а також на виведені ним формули, доводить, що наукова сфера діяльності в структурі професійної діяльності сучасного

педагога суттєво визначає її ефективність. Водночас ефективність педагогічної діяльності, на думку дослідника, залежить від повноти задоволеності викладача кожною сферою діяльності.

Застосовуючи сферний підхід, Н. Бордовська і О. Титова виокремлюють п'ять загальних для всіх викладачів ВНЗ незалежно від специфіки навчального закладу сфер діяльності – освітню (викладацьку), науково-дослідницьку, методичну, громадську, організаційно-управлінську, які складають систему професійної діяльності викладача ВНЗ. Заслугує на увагу позиція авторів щодо місця кожної сфери діяльності у цілісній системі професійної діяльності: системоутворюючими елементами цілісної діяльності викладача є викладацька й наукова діяльності; методична діяльність розглядається як системорозвиваюча, а організаційно-управлінська і громадська – як системодоповнюючі [57]. Така ієрархізація системи професійної діяльності дозволяє проектувати різні варіанти її організації і структури.

Ми вважаємо, що в контексті нашого дослідження доцільно розглянути структуру професійної діяльності науково-педагогічного працівника ще з однієї позиції, а саме менеджменту якості. Це дозволить виокремити в її структурі основні (провідні) компоненти, що визначають ефективність усієї діяльності. Одним із ключових принципів побудови системи менеджменту якості відповідно до вимог ISO 9001 є процесний підхід, відповідно до якого діяльність складається з низки взаємозалежних процесів [110, 111, 112].

Важливим питанням є розробка системи (карти) процесів.

У численних публікаціях пропонуються різні способи класифікації процесів. Найчастіше процеси класифікують за такими критеріями: відношення до одержання доданої вартості; складність; структура; рівні; взаємодія [323].

При класифікації процесів за відношенням до одержання доданої вартості спостерігається велика різноманітність у найменуванні категорій процесів, однак в основному застосовується загальний підхід, згідно якого виділяють:

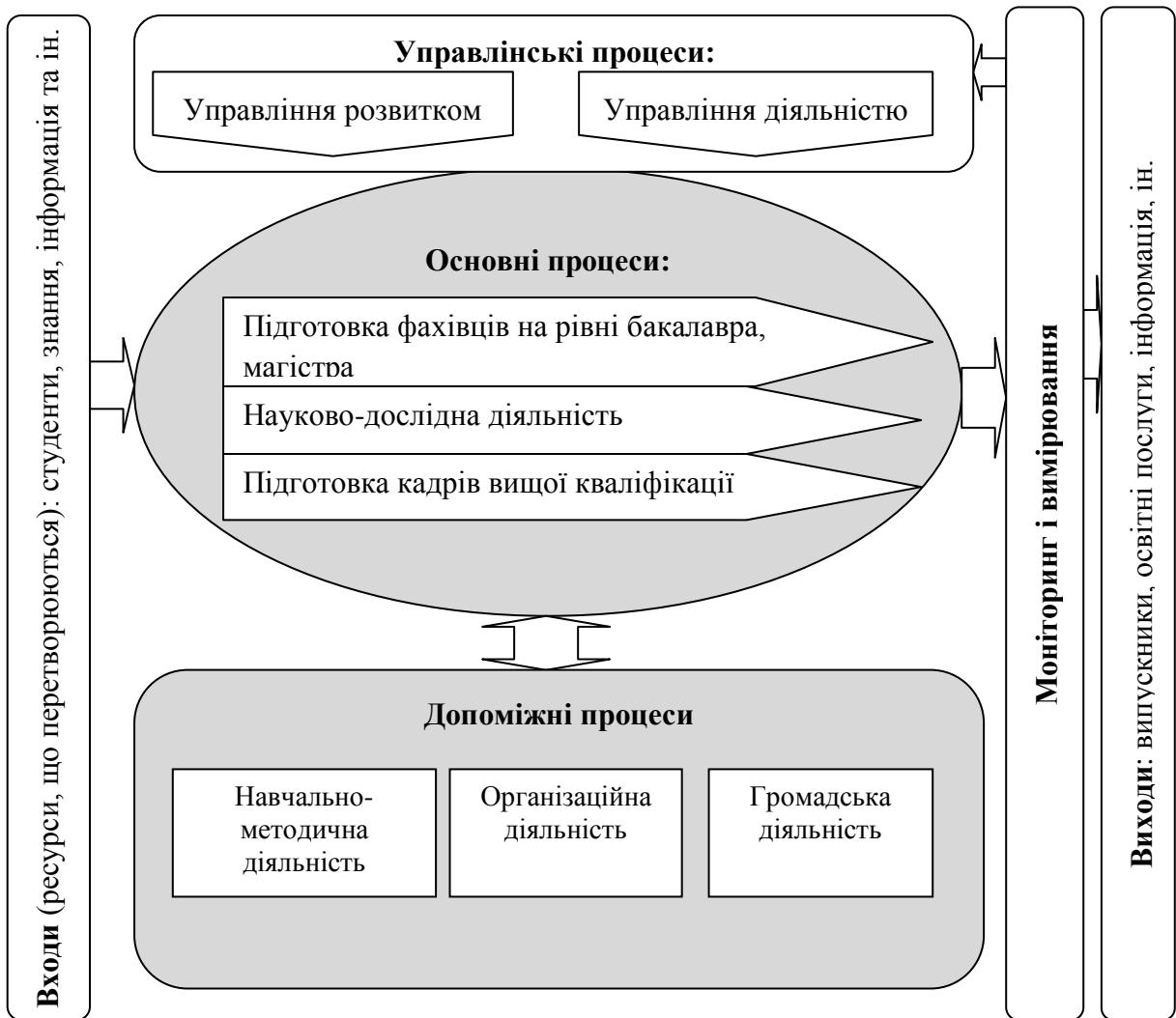


- *основні процеси* (бізнес-процеси, виробничі процеси, процеси життєвого циклу, базові процеси, головні процеси) – процеси діяльності, що додають вартість продукції або послуги;
- *допоміжні процеси* (забезпечуючі, підтримуючі) – процеси, необхідні для виконання основних процесів, але такі, що призводять до збільшення вартості продукції або послуги;
- *процеси управління* (менеджменту, організаційно-управлінські, управлінської діяльності керівництва) – процеси, що забезпечують керуваність основних і допоміжних процесів, але так само, як і допоміжні процеси, призводять до додаткових витрат [323].

Через основні процеси реалізується місія організації (у нашому випадку основні цілі професійної діяльності), на їх основі формується організаційна структура, визначається набір допоміжних процесів і процесів менеджменту. Стосовно останніх основні процеси виконують основоположну роль, оскільки без них всі інші процеси просто втрачають сенс. Але між основними процесами, з одного боку, допоміжними процесами й процесами управління, – з іншого, є не тільки прямий, але й зворотний зв'язок. Основоположна роль основних процесів не може бути ефективно реалізована, якщо не буде визначений адекватний їй комплекс допоміжних процесів і процесів менеджменту.

Із трьох зазначених категорій процесів часто виділяють ключові процеси, які в першу чергу визначають якість діяльності, успіх або неуспіх у досягненні поставлених стратегічних цілей і завдань, а також найбільшою мірою впливають на задоволеність (або незадоволеність) споживачів. При цьому в якості ключових процесів можуть виступати як основні процеси, так і процеси менеджменту, допоміжні процеси [252].

На основі процесного підходу пропонуємо наступну модель діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ (рис. 1.1).



**Рис.1.1. Процесна модель діяльності викладач ВНЗ**

Основні процеси діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ: 1) підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра (підпроцеси: навчальна діяльність, виховна діяльність); 2) здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності (підпроцеси: науково-дослідна діяльність, інноваційна діяльність); 3) здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації. Виділення саме цих процесів як основних виправдане тим, що вони характеризують основні напрямки діяльності сучасного ВНЗ й, очевидно, додають цінність для споживача, через них реалізується місія ВНЗ, на їхній базі формується організаційна структура, визначається набір допоміжних процесів і процесів управління.

Допоміжні процеси: 1) навчально-методична діяльність; 2) організаційна діяльність; 3) громадська діяльність.

Управлінські процеси: 1) управління розвитком (підпроцеси: планування діяльності, розроблення навчальних програм та ін.); 2) управління діяльністю (підпроцеси: менеджмент процесів і ресурсів, аналіз і прийняття рішень); 3) здійснення процесів моніторингу і вимірювань.

Ми виокремлюємо процеси моніторингу і вимірювань в системі управлінських процесів, зважаючи на те, що моніторинг і вимірювання складають відносно самостійну функцію управління (а саме, функцію інформаційного забезпечення управління у різних сферах діяльності), яка тісно пов'язана з іншими управлінськими функціями і спрямовує діяльність викладача ВНЗ на досягнення бажаного результату.

Ключові процеси: планування діяльності; підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра; здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності; здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; моніторинг і вимірювання.

Визначення структури й декомпозиція виділених груп процесів дає змогу розглядати й оцінювати різні види діяльності не ізольовано, а в певній системі, де кожна діяльність постає як мотивована, цілеспрямована, предметна, здійснювана за допомогою відповідних методів і як така, що призводить до системного результату.

Отже, професійна діяльність науково-педагогічного працівника ВНЗ є складно організованою системою різних видів діяльності, якій притаманні поліструктурність, цілісність, унікальність. Властивість поліструктурності означає, що об'єктивно діяльність будь-якого викладача може бути структурована за різними основами, залежно від чого вона буде представлена взаємозв'язками різних її компонентів. Розглянуті підходи до визначення структури професійної діяльності хоча й не можуть вважатися універсальними, але не суперечать і не виключають один одного, їх можна вважати взаємодоповнюючими і водночас застосовувати при вирішенні завдань теоретичних та експериментальних досліджень. Найбільш

продуктивними з точки зору оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ є сферний і процесний підходи, які дозволяють виявляти в кожній сфері діяльності педагога рівні ієрархії для різних факторів, що впливають на ефективність діяльності означеної сфери.

Визначивши модель діяльності викладач ВНЗ, звернемося до аналізу такого феномену як якість професійної діяльності.

Якість як категорія є ключовою в новій парадигмі сучасного управління різними організаціями й цивілізаційно-економічним розвитком людства. Рефлексія якості світовим співтовариством і в Україні відображає зростаючу роль категорії якості, через призму якої реалізується системно-синтетичний підхід до управління поліпшенням, прогресом у будь-яких сферах діяльності людини.

Сьогодні категорія «якість» увійшла й у галузь освіти, а також в арсенал педагогічних понять із узагальненим значенням навантаженням як сукупність певних властивостей, що характеризують сутність об'єкта й відмінність його від інших [59].

Експлікація таких понять як «якість», «якість діяльності», «ознаки якості діяльності» і інтерпретація їх стосовно професійної діяльності дозволяють розкрити підходи до розуміння якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ та її оцінювання.

Поняття «якість» є багатозначним й смислоємним. Тобто йому об'єктивно притаманні кілька значень і сенсів. Тому розуміння поняття «якість» визначається тим контекстом, у якому воно вживається. Цим обумовлена велика кількість дефініцій цього терміну – майже триста визначень.

Тлумачний словник російської мови С. Ожегова пропонує розглядати поняття «якість» як сукупність суттєвих ознак, властивостей, відмінностей, що відрізняють предмет або явище від інших [238, с. 270]. Це визначення не має оціночного характеру. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» більш деталізовано подано тлумачення цього терміну:

1) внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; 2) ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; 3) та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; 4) сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені норми [71, с.1423].

Уперше категорія «якість» була проаналізована Аристотелем, який визначав її як видову відмінність сутності. Він відзначав плинність якості як станів речей, їх здатність перетворюватися на протилежне [337, с. 483]. Відповідно до визначення Гегеля, якість об'єкта є сукупністю властивостей і характеристик предмета, що визначають його як таке і відрізняють від інших предметів [55, с. 9].

Сьогодні філософська категорія якості виражає притаманну речам специфічну визначеність, тотожну з їхнім буттям, яка відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків [342, с. 767]. В. Окрепілов підкреслює, які саме риси слід вважати специфічними щодо якості: «якість об'єкта, як правило, не зводиться до окремих його властивостей, а пов'язана з об'єктом як цілим, охоплюючи його повністю й є невіддільною від нього; тому поняття якості пов'язане з буттям предмета» [239, с. 14]. Якість відображає стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, що характеризує його специфіку, яка дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує і мислиться як щось відділене від інших об'єктів. Водночас, якість висловлює і те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів [340, с.255].

Отже, з філософської позиції якість об'єкта характеризує його відмінність від іншого об'єкта.

В економіці та управлінні термін «якість», насамперед пов'язаний із створенням та використанням продукції і послуг, тому об'єктом дослідження і управління тут є, передусім, якість продукції і послуг.

На думку Т. Салімової, все різноманіття існуючих трактувань категорії «якість» можна об'єднати у п'ять груп.

1. Якість як абсолютна оцінка. У цьому розповсюдженому значенні якість є синонімом переваги. Відповідно до цього підходу якість не можна виміряти - вона є приналежністю товару.

2. Якість як властивість продукції. У цьому значенні якість є похідною від якого-небудь вимірного кількісного параметра продукту. Якість вище, якщо параметр більше.

3. Якість як відповідність призначенню. Відповідно до даного трактування якість визначається як здатність продукту або послуги виконувати свої функції.

4. Якість як відповідність вартості. У цьому випадку якість визначається як співвідношення корисності й ціни продукту.

5. Якість як відповідність стандартам. Відповідно до даного виробничого підходу якість визначається як відповідність технічним стандартам і умовам, які містять у собі цільові й припустимі значення тих або інших параметрів продукції або послуг.

Аналізуючи згадані вище трактування, автор наголошує, що можливості практичного застосування кожного з них обмежуються суб'єктивністю сприйняття властивостей і корисності речі кожним окремим індивідом [282].

У зв'язку з багатозначністю вказаної категорії, спостерігаються крайні позиції. Так, Ф. Татарський стверджує: «Якості взагалі не буває, а буває вона тільки стосовно до конкретних вимог конкретних споживачів і виявляється, як правило, якимсь компромісом між якістю й ціною [315, с.4].

Інші автори підкреслюють об'єктивність поняття «якість». Зокрема, З. Вейцман полемізуючи з Ф. Татарським, пропонує методику кількісної оцінки якості, за допомогою якої можна порівнювати, наприклад якість авторучки й трактора. Він відзначає, що «якість споживчої вартості – це свого роду рівень науково-технічної гармонії, у ній укладеної» [70, с.37].

В. Огвоздін, указує на недоцільність зв'язку поняття «якість» із задоволенням потреб і пропонує визначати якість як сукупність об'єктивно існуючих властивостей і характеристик продукції або послуги, рівень яких визначається сортністю або іншими оцінками якості, що характеризують споживчу вартість продукції [237], Л. Гоберман і В. Гоберман пропонують впровадити поняття «синтезована якість», визначаючи її як установлену сукупність споживчих властивостей продукції, що виникає у результаті взаємодії споживача й виробника й здатну задовольняти соціально-економічні потреби протягом регламентованого терміну дії (служби) і відповідно до функціонального призначення продукції [90].

Міжнародний стандарт ISO 9000 версії 2005 р. інтерпретує якість як ступінь відповідності власних характеристик товару вимогам до якості товару [110].

В. Кардаш, І. Павленко, О. Шафалюк звертають увагу на чотири суттєві моменти у визначенні якості, що є важливими для розуміння її сутності. По-перше, ототожнювання якості з властивостями продукції дає змогу розглядати її як найскладнішу властивість. Інакше кажучи, якість можна уявити як вершину ієрархічної структури впорядкованої сукупності функціонально-корисних властивостей продукції. По-друге, якість як певна цілісність і завершеність споживчої вартості існує лише за існування потреби в продукції. Якщо потреби немає, тоді й продукція незалежно від рівня її технічної досконалості й технологічного виконання не матиме якості у тому розумінні, що ніхто на неї не звертатиме уваги. По-третє, не всі властивості продукції визначають її якість. Беруть до уваги лише ті з них, які є функціонально-корисними, впливають на призначення матеріального блага, його здатність задовольняти потреби – особисті чи виробничі. Підвищення якості здійснюється за рахунок поліпшення не всіх, а лише корисних властивостей продукції, котрі забезпечують виконання або розширення основних її функцій. По-четверте, використання продукції має відповідати її призначенню. За неправильного використання навіть високоякісна продукція

не дає бажаного ефекту. Інакше кажучи, якість, як упорядковану сукупність властивостей, можна повністю реалізувати лише за умови відповідності застосування продукції її цільовому призначенню [155].

Отже, стосовно формулювання поняття якості серед авторів немає єдиної думки. З усього зазначеного вище можна зробити такий висновок: на сьогодні під якістю товару варто розуміти не просто наявність у ньому тих чи інших властивостей, що забезпечують йому відмінне виконання покладених на нього функцій, а й наявність у товарі тих властивостей і характеристик, що сприяють максимальному задоволенню потреб і запитів споживачів.

У нашому дослідженні ми будемо розуміти якість як упорядковану сукупність функціонально-корисних властивостей об'єкта, що забезпечують його відповідність нормам і стандартам, дозволяють задовольняти різні рівні потреб споживачів і перебувають у постійному русі, зміні, перетворенні. Таке визначення стосується не тільки якості продукції й послуг, але також якості різних соціальних процесів і явищ, таких, як якість освіти і якість професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях також спостерігається використання різних значень і сенсів категорії «якість» стосовно до різних явищ у сфері освіти. У педагогічних працях під якістю розуміють: 1) сукупність, система властивостей об'єктів і процесів; 2) єдність елементів і структури об'єктів і процесів, система якостей елементів і підсистем об'єктів і процесів; 3) основа цілісності об'єкта; 4) ієрархічна система властивостей або якостей частин об'єктів і процесів; 5) динамічна система властивостей або якостей частин об'єктів або процесу, що в динаміці відображає в собі якість їхнього життєвого циклу; 6) якість, що надає об'єктам властивість одиницності, визначеності, сутності; сутність є корінне, внутрішнє, потенційне якості об'єкта або процесу; 7) корисність, цінність об'єктів і процесів, їх придатність або пристосованість до задоволення певних потреб



або до реалізації певних цілей, норм, доктрин, ідеалів, тобто відповідність або адекватність вимогам, потребам і нормам [11, с. 196]

Учені С. Шишов і В. Кальней зазначають, що якість можна використовувати як відносне або абсолютне поняття. Як абсолютне поняття воно використовується для опису властивостей та характеристик продукції та послуг і стосується економічного тлумачення поняття якості. Як відносне поняття, якість має два аспекти – відповідність стандартам і специфікаціям та відповідність запиту споживачів [365, с. 3-5].

Подібної точки зору дотримується М. Поташник, звертаючи увагу на об'єктивне існування в науковій мові двох основних трактувань якості - «філософського» і «виробничого». Аналізуючи поняття «якість» стосовно освіти вчений наголошує, що філософське розуміння якості освіти вказує на те, що відрізняє освіту від інших соціальних явищ, систем, видів діяльності. Фактично це синонім терміна «освіта», оскільки мова йде про його сутність. У філософії ця категорія не носить оцінного характеру, а тому у філософському трактуванні якості безглуздо порушувати питання про вимір або іншу оцінку якості, розрізнення поганої й гарної якості, низької й високої й т.п. [260, с. 27]. Для вирішення завдань оцінювання якості освіти більше значення має, так би мовити, виробниче трактування, де ключовим є поняття «якість продукції» як сукупність істотних споживчих властивостей цієї продукції. Набір цих властивостей і покладено в основу специфікацій на продукцію, еталонів, стандартів. За такого трактування виділяють дві ознаки якості будь-якої продукції: 1) наявність у неї певних властивостей; 2) розгляд їхньої цінності не з позицій виробника, а з позицій споживача [260, с.28].

Необхідно зазначити, що подібне протиставлення трактувань якості навряд чи правомірно, особливо, якщо мова йде про якість людської діяльності, тому що перш ніж оцінювати ступінь відповідності цієї діяльності еталонам і потребам, необхідно виявити її своєрідність, що буде неодмінно враховуватися при оцінюванні.

Досліджуючи проблеми якості освіти, І. Зимня виділила її суттєві особливості: якість – інтегральний показник відповідності чого-небудь певній нормі, еталону, зразку, стандарту; є інтегральною, не адитивною характеристикою об'єкта (матеріального, ідеального, конкретного, абстрактного) – його стану, дії, зв'язку (відношення); якість – міра продукту, представленого не тільки в матеріальній (маса, густина, величина й т.д.), але й в ідеальній формі (образ, відношення, сенс) [141].

Звертаючись до проблеми якості науково-педагогічних досліджень, В. Полонський приймає трактування, у якому якість характеризує комплекс важливих, з погляду різних категорій користувачів, ознак, що визначають суспільно-корисні властивості [257].

Розглядаючи проблеми управління в педагогічній діяльності, Д. Татьянченко й С. Воровщиков наголошують, що в теорії соціального управління якість визначається як рівень досягнення поставлених цілей, як відповідність якимсь стандартам, як ступінь задоволення очікувань споживача. При цьому поняття «якість» розглядають у вузькому сенсі – це якість результатів. Якість у широкому сенсі – це не тільки якість продукції, але і якість виробничого процесу й умов, у яких він відбувається.

Крім того, якість може сприйматися у двох аспектах. Конструкційна якість – відповідність об'єкта якимсь нормам, стандартам; функціональна (експлуатаційна) якість означає задоволення реальних потреб відповідно до призначення продукції [316, с.75].

На думку Ю. Гавриліна, якість – сукупність характеристик об'єкта, що характеризують його здатність задовольнити встановлені й передбачувані потреби. Якість діяльності викладача, на думку автора, полягає в забезпеченні процесу навчання й/або підвищення його ефективності, тобто надання послуги певним особам, які є споживачами [57].

Таким чином, аналіз літератури дозволяє виділити ряд аспектів у розумінні якості, які дозволяють обґрунтувати моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Ми цілком поділяємо думку Н. Бордовської та О. Титової, що у розумінні якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ доцільно опиратися на весь спектр значень самої категорії «якість» стосовно до людської діяльності [57].

У цьому випадку необхідно розглядати якість: як характеристику реального стану діяльності, що має своєрідність й відрізняється певними ознаками; як ступінь відповідності встановленим нормативам і стандартам здійснення діяльності; як міру задоволення потреб тих, хто прямо або опосередковано зацікавлений у результатах цієї діяльності.

Усвідомлення й прийняття сукупності значень поняття «якість діяльності» дає можливість уточнити сутність і зміст оцінки реальної якості. Звідси виходить, що для оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ необхідно: по-перше, встановити посадові функції кожного викладача; по-друге, визначити, відповідність специфіки цієї діяльності нормативним документам; по-третє, виявити, наскільки діяльність конкретного викладача відповідає очікуванням і потребам керівників, колег і, звичайно, студентів, а також своїм власним потребам і можливостям.

Необхідно зазначити, що поняття «якість» має бути застосоване як до самої діяльності, так і до її результатів. В першому випадку мова йде про *якість діяльності*, в іншому – про *якість отриманих результатів*. Сукупний результат діяльності викладача ВНЗ має різні форми й способи вираження. У цілому результат діяльності обумовлений виконанням функціональних обов'язків викладачем і пов'язаний з мірою реалізації системи його завдань [57].

Отже, узагальнюючи наявні в цьому напрямку публікації, визначимо концептуальні положення, на яких ґрунтується система моніторингу якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

На основі систематизації понятійного простору на засадах системного підходу ми дійшли висновку, що феномен «якість професійної діяльності»: з філософських позицій слід розглядати як сутнісну визначеність професійної

діяльності, завдяки якій вона вирізняється серед інших видів професійної діяльності і може розглядатися як цілісний об'єкт; є інтегративною властивістю й має складну ієрархічну структуру, що складається з якості умов, якості процесів та якості результатів професійної діяльності; є динамічним утворенням і має властивість різного індивідуального сприйняття; з позицій економічного й управлінського підходів характеризується двобічністю: з одного боку, це відповідність нормам, стандартам; з іншого – очікуванням усіх зацікавлених сторін (студентів, керівників, колег, працедавців, соціуму, держави).

Оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ має здійснюватися за трьома напрямками: умови, процес і результати. Якщо провести структурування кожної складової якості професійної діяльності, визначити критерії та показники їх прояву, можна розробити стандартизовану модель якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що створить основу її моніторингу.

## **1.2. Моніторинг як механізм управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Поняття «моніторинг» викликає зацікавленість з точки зору його теоретичного і практичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, вивчається й використовується в межах різноманітних сфер науково-практичної діяльності. Складність формулювання визначення поняття «моніторинг» пов'язана також з належністю його як до сфери науки, так і практики.

Звертаючись до його витоків зазначимо, що слово «моніторинг» походить від латинського *monitor* – наглядач, контролер. Монітором називався старший учень, помічник учителя в школах, які працювали в школах за белл-ланкастерською системою взаємного навчання.

У «Сучасному словнику іншомовних слів» моніторинг визначається як:

1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; 2) спостереження за докiллiям, оцiнювання й прогноз його стану у зв'язку з господарською дiяльнiстю людини; 3) збiр iнформацiї для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [311, с. 464].

У синонiмiчному планi поняття «монiторинг» iнодi пiдмiняється словом «контроль». В українському педагогiчному словнику тлумачення термiна «монiторинг» поки що вiдсутнє. Але значення слова «монiтор» (англ. monitor вiд лат. monitor – той, що контролює) [92, с. 214] натякає на подiбнiсть функцiй двох понять, тобто контролю i монiторингу. The All Nations English Dictionary пропонує такий варiант перекладу дiєслова monitor v. – to watch, to listen, to examine [418, с. 439] – спостерiгати, слухати, перевiряти; а дiєслова control v. – керувати, регулювати, контролювати, перевiряти [419, с. 150].

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує «монiторинг» як безперервне стеження за будь-яким процесом з метою виявлення його вiдповiдностi бажаному результату [71]. Синонiмами слова монiторинг є слiдкування, спостереження, вiдслidkовування.

Виходячи з наведених словарних дефiнiцiй, можна виокремити низку смислових характеристик поняття «монiторинг»:

- по-перше, це систематичний процес спостереження за об'єктом, оцiнювання його стану, контроль за характером подiй, що вiдбуваються, попередження небажаних тенденцiй розвитку. Монiторинг здiйснюється через певнi системи, що виконують вiдповiднi функцiї;
- по-друге, монiторинг має адреснiсть i предметну спрямованiсть, тобто застосовується до конкретних об'єктiв i процесiв для вирiшення завдань чiтко окресленого кола [224].

Аналiтичний огляд лiтературних джерел засвiдчив, що серед науковцiв немає єдиної точки зору щодо сутностi поняття «монiторинг». I це зрозумiло, бо дуже складними й багатоаспектними є предмет та об'єкт дослiдження.

Так, наприклад, можна говорити про певний рівень вирішеності проблем моніторингу, як на прикладному, так і на теоретичному рівнях в галузі екології. Тут поняття моніторингу визначено і приймається більшістю науковців. Достатньо глибоко опрацьований його методологічний апарат, створені засоби вимірювання, адекватні поставленим завданням, існує відпрацьована система моніторингу, яка містить у собі збір, збереження, обробку і розповсюдження одержаної інформації, його статус закріплений на законодавчому рівні. В екології поняття «моніторинг» спочатку визначалося як безперервне стеження за станом навколишньої сфери з метою попередження небажаних відхилень з важливих параметрів [256]. У цьому визначенні фіксуються дві функції моніторингу: спостереження (стеження) і попередження. Таким чином, це визначення замикається на фіксації негативних наслідків господарських дій людини та їх вторинних ефектів, володіючи при цьому низьким прогностичним потенціалом. Ще в 1970-ті р. на даний недолік звернули увагу ряд автори Ю. Ізраель [145], І. Герасимов [86] і, як наслідок, були розроблені альтернативні концепції моніторингу.

Наприклад, Ю. Ізраель вважає, що моніторинг має зводитися до спостереження, оцінки і прогнозу стану природного середовища, але не повинен включати управління формуванням якістю навколишнього середовища і діяльності людини [145, с. 10-25]. Іншими словами, моніторинг як науково-практичний феномен не вимагає втручання (з боку управління) в природне протікання подій; він спрямований на отримання якісної інформації про стан природних явищ і прогнозування їх майбутніх станів.

Іншої точки зору дотримується І. Герасимов [86], який характеризує моніторинг як систему спостереження, контролю, оцінювання стану навколишнього середовища і управління його природовідповідним розвитком. Вчений вважає, що ефективність не націленого на управління моніторингу є низькою і призводить до цілого ряду недоліків, серед яких – надмірність або недостатність інформації, а також її незатребуваність.

Таке розуміння моніторингу зустрічається і у соціології при розгляді проблем управління соціальними системами. Так, соціологи Т. Заславська, І. Бестужев-Лада, А. Толстих вважають, що головна мета соціологічного моніторингу – забезпечення суспільства достовірною, своєчасною, повною, соціально значущою інформацією, яка є підґрунтям для прийняття управлінських рішень. А. Толстих розглядає соціологічний моніторинг як системну сукупність регулярно повторюваних досліджень, мета яких полягає в науково-інформаційній допомозі зацікавленим організаціям із реалізації соціальних програм, які відповідають соціокультурним характеристикам і особливостям масової свідомості різних поколінь населення [322]. У цьому тлумаченні для нас представляє інтерес акцентування уваги на такому аспекті моніторингу, як спрямованість на реалізацію соціальних проектів та програм, що, в свою чергу, передбачає обов'язкову націленість моніторингу на сферу управління об'єктами життєдіяльності.

Узагальнюючи погляди вчених відносно моніторингу, І. Жужгов надає таке визначення: «моніторинг – це система теоретичних і емпіричних методів пізнання, утворена внаслідок злиття різних методичних концепцій, використання якої можливе при дослідженні різних об'єктів, незалежно від предметного змісту на усіх етапах отримання нового знання» [131]. Цілком слушною є думка Г. Красильникової, що високий ступінь узагальнення цього поняття дозволяє усвідомити методологічну природу моніторингу як загальнонаукового методу пізнання і використовувати його у різних сферах діяльності людини [178].

Отже, моніторинг може розглядатися як:

- 1) спосіб дослідження реальності, що використовується у різних науках;
- 2) спосіб забезпечення сфери управління шляхом надання своєчасної й якісної інформації.

Велика увага феномену моніторингу приділяється в педагогіці. Про інтерес до цієї проблеми свідчать наукові праці В. Беспалька, В. Кальнея, Н. Кузьміної, В. Краєвського, О. Майорова, Т. Третякової, С. Шишова та ін.

Вихідні положення моніторингу в управлінні освітою сформульовано у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (О. Дахін [100], Г. Єльнікова [125], В. Кальней [365], А. Майоров [201], С. Подмазін [253], З. Рябова [278], С. Шишов [365] та ін.). Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати про досить ґрунтовне розкриття теоретичного аспекту проблеми.

Моніторинг в освіті як предмет наукового дослідження у працях українських вчених розглядався переважно як засіб удосконалення навчально-виховного процесу (О. Байназарова, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Овчарук та багато інших). Моніторинг якості освіти на національному та регіональному рівнях досліджувався в працях Л. Гриневич, Г. Єльнікової, Т. Лукіної, В. Лунячека, М. Приходька та ін. Ретроспективний аналіз та сучасний стан проведення моніторингу представлено в дослідженнях О. Локшиної.

У педагогіці проблема моніторингу має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає в 30-ті роки ХХ століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної [187], пройшов три етапи. Спираючись на дослідження О. Локшиної, і проаналізувавши досвід організації і проведення моніторингу якості шкільної освіти країн далекого і ближнього зарубіжжя, В. Приходько виокремив п'ять етапів в історії становлення та розвитку моніторингу. Перший етап охоплює 30–50-ті рр. минулого століття, коли вперше американська Асоціація передової освіти за допомогою моніторингових інструментів дослідила рівень підготовки та ефективні риси (суспільну позицію та критичне мислення) випускників 30 шкіл. Другий етап в розвитку освітнього моніторингу почався у другій половині 50-х років минулого століття. Оцінювання як інструмент освіти поширюється в Європі, починається перегляд змісту освіти та методів навчання в школах багатьох країн світу. Третій етап в історії розвитку моніторингу охоплює 60–70-ті рр. ХХ ст. і характеризується виходом цих досліджень на міжнаціональний рівень.



Міжнародні моніторингові дослідження стали поштовхом для національних досліджень у багатьох країнах і допомогли встановити для них власні орієнтири розвитку. Четвертий етап моніторингових досліджень (1980–1990 рр.) характеризувався підвищенням інтересу до проблем визначення рентабельності, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності забезпечення освітніх систем. Якість освіти, зокрема шкільної, стає політичною категорією. П'ятий етап в історії моніторингу розпочався наприкінці 1990-х рр. і триває донині. Він характеризується широкими міжнародними дослідженнями, такими як TIMSS, PISA та ін.[261].

Аналізуючи історію виникнення та розвитку моніторингу якості вищої професійної освіти в Україні, Г. Красильникова виділяє чотири періоди його становлення на інституційному рівні. Перший період (кінець XIX – початок XX ст.) характеризується зародженням окремих процедур інституційного моніторингу, а саме: збір даних академічної успішності студентів, їх аналіз, анкетування студентів, прийняття адміністрацією ВНЗ управлінських рішень щодо коригування навчального процесу тощо. Особливістю другого періоду (1919–1950 рр.) становлення моніторингу у вищій школі є розбудова жорсткої радянської системи централізовано-бюрократичного управління, зміщення акценту у контролі якості вищої освіти з внутрішнього рівня навчального закладу на державний, з одночасним домінуванням статистичного виду моніторингу. Для третього періоду (1950–1991 рр.) характерні подальший розвиток жорсткої системи управління вищою освітою, становлення радянської системи збору інформації у вищій освіті як прототипу освітнього моніторингу. На інституційному рівні система моніторингу передбачала в основному збір результатів різноманітних видів педагогічного контролю, переважно підсумкового. Крім цього відстежувалися окремі елементи дидактичної системи ВНЗ та показники її діяльності (якість проведення лекцій, відвідування занять студентами, організація практик та дипломного проектування тощо). Четвертий період становлення моніторингу якості вищої освіти, початок якого припадає на 1991 рік, і збігається з початком

розбудови вітчизняної системи вищої освіти в умовах незалежності. Він характеризується прийняттям низки програмних документів щодо розвитку освіти в нових соціально-економічних умовах, орієнтацією на системи вищої освіти європейських розвинених країн, активним упровадженням процесу стандартизації вищої освіти, що стало підґрунтям розбудови національної системи моніторингу якості вищої освіти [178].

Отже, в умовах децентралізації та демократизації управління вищою освітою підвищується відповідальність вищих навчальних закладів за якість підготовки випускників, управління якістю вищої освіти з урахуванням результатів освітнього моніторингу стає не тільки правом, а й обов'язком навчальних закладів .

Поступово складається блок понять моніторингу якості освіти як самостійної галузі наукового знання, що інтегрує досягнення теорії і практики кваліметрії, теорії державного управління, педагогіки і психології, сучасного освітнього менеджменту, управління закладами освіти тощо[301].

Останнім часом, стверджує О. Ляшенко, моніторинг якості освіти як засіб вивчення освітніх систем став водночас об'єктом теоретичних досліджень і сферою педагогічної діяльності [197].

Проте вивчення проблеми моніторингу в галузі освіти засвідчило, що існує ще ціла низка невирішених питань як методологічного, так і прикладного характеру. У сучасній педагогічній науці відсутня визначеність моніторингу як на рівні побудови його дефініції, так і на рівні створення його концепту. Це пояснюється тим, що моніторинг освітніх систем – досить складне явище, як і сама система освіти.

Аналіз та систематизація результатів досліджень з проблеми освітнього моніторингу дозволяє зазначити, що практично всі науковці відзначають інформаційну складову моніторингу, оскільки саме одержанню нової інформації в процесі оцінювання та ухваленню управлінських рішень з її урахуванням відводиться центральне місце в моніторингових процедурах. Разом з тим, спостерігається два основних підходи до визначення сутності

поняття «моніторинг». Представники першого підходу розглядають освітній моніторинг як спостереження за певним процесом в освіті, контроль, діагностику: В. Андрєєв [12], А. Белкін [50], А. Кузнєцов [180], О. Локшина [189], С. Сіліна [288], Т. Стефановська [306], та ін.

Так, на думку А. Белкіна, моніторинг – процес неперервного, науково-обґрунтованого, діагностичного, прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу в умовах оптимального вибору освітніх цілей, задач і засобів їх розв'язання [50].

Т. Стефановська визначає це поняття таким чином: «Діагностика, оцінка і прогнозування стану педагогічного процесу: відстеження його ходу, результатів, перспектив» [306, с.18]. Як видно з наведеного визначення автор включає процеси оцінювання і прогнозування до складу моніторингу, суттєво розширюючи обсяг поняття і наділяючи його функціями, що виходять за межі процедур, пов'язаних з інформаційним забезпеченням управління освітньою системою. З точки зору В. Андрєєва педагогічний моніторинг є «системною діагностикою якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу» [12, с.37]. В цьому визначенні, навпаки, поняття моніторингу звужується до діагностики, що ускладнює використання даних моніторингу в сфері управління названими у визначенні процесами. В одному з психолого-педагогічних словників моніторинг визначається як «контроль з періодичним стеженням за об'єктом моніторингу і обов'язковим зворотним зв'язком» [270, с.134]. Якщо у попередньому визначенні моніторинг ототожнюється з діагностикою, то у даному випадку автори зводять його до контролю з досить невизначеним періодичним стеженням. Відсутня єдність і у виборі предмету моніторингу. Для Т. Стефановської – це педагогічний процес, для В. Андрєєва – ефективність функціонування і тенденції саморозвитку

освітньої системи. В процитованому вище психолого-педагогічному словнику предмет моніторингу взагалі не конкретизується.

О. Бабкіна та В. Хабін розглядають моніторинг як безупинне спостереження за найважливішими параметрами та станом будь-чого з метою попередження небажаних відхилень, контроль з періодичним спостереженням за об'єктом та обов'язковим зворотним зв'язком. Об'єктами моніторингу можуть бути навчальна діяльність (її характеристика, структура, процес), психічний розвиток дитини, педагогічна діяльність вчителів, розвиток особистості учасників навчального процесу тощо. В системі моніторингу автори виокремлюють чотири компоненти: джерело інформації; об'єм інформації та способи її опрацювання; технологію збору інформації (інструментарій, методики отримання та обробки інформації); алгоритм використання інформації в управлінській діяльності (прийняття управлінських рішень тощо) [48].

З цієї ж позиції А. Дахін визначає моніторинг як безупинне тривале спостереження навчального процесу й управління ним [100], С. Подмазін – як вироблення певних актуальних знань (отримання оперативної інформації) про стан системи (середовища), в якій відбуваються зміни для подальшого перекладу цих знань на мову управлінських рішень [253, с.137-139].

В. Репкін, Г. Репкіна, Є. Заїка вважають, що моніторинг – це універсальний тип діяльності, який не залежить від запропонованого змісту і наукової спеціалізації. Сутністю моніторингу є, по-перше, постійне відстеження нюансів протікання навчальної діяльності учнів, по-друге, оперативне внесення коригуючих дій як у навчальний процес в цілому, так і в індивідуальні особливості діяльності кожного учня [273].

Таким чином, увага педагогів акцентується на тому, що моніторинг має розглядатися як процес, спрямований на отримання інформації, аналіз якої надає можливість викладачеві вносити певні зміни в навчально-виховний процес.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що достатньо часто поняття «моніторинг» трактується вченими у спрощеному розумінні як процес «відстеження», «спостереження». Ми суголосні з думкою І. Драч, що визначення моніторингу лише як діагностуючої процедури характеризує його недостатньо повно [108].

Представники іншого підходу розглядають моніторинг як систему, яка складається із деякої кількості елементів, і підкреслюють управлінську та прогнозуючу функції моніторингу (Г. Єльнікова [125], С. Шишов, В. Кальней [364], Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова [210], О. Майоров [201], В. Приходько [261], Д. Уілмс [325] та інші).

Так, С. Шишов і В. Кальней, досліджуючи моніторинг якості освіти в навчальному закладі, визначають його як систематичну й регулярну процедуру збору даних про важливі освітні аспекти роботи школи. Частиною системи моніторингу якості освіти є такі елементи, як встановлення стандарту та операціоналізація (включає встановлення критерію, за яким можна визначити відповідність стандарту); збір даних та їх оцінювання; дії (прийняття відповідних заходів та оцінювання їх результатів) [365, 366]. Моніторинг, на думку вчених, виступає як самостійна функція управління освітнім процесом, має умовний характер та є корисним в концептуальному та операційному відношеннях. У реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов'язаний з усіма функціями та стадіями управління. Він забезпечує зворотний зв'язок про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи щодо визначених цілей. Дослідники також доводять, що моніторинг пов'язаний з виявленням і регулюванням впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів педагогічної системи на саму організацію. Таким чином, під моніторингом автори розуміють систему прогнозуючих, контролюючих, діагностуючих та регулюючих заходів, зумовлених цілепокладанням процесу навчання з передбаченням динаміки поетапного досягнення учнями кожного рівня засвоєння навчального матеріалу на основі поточного коригування власної навчальної діяльності.

Як цілісний самостійний науково-практичний феномен розглядає моніторинг А. Майоров. Під основною сферою практичного використання моніторингу він розуміє інформаційне обслуговування управління у різних сферах діяльності. Вчений запропонував одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [201, с.85]. Воно легко конкретизується для окремих освітніх підсистем шляхом уточнення предмета моніторингу.

Так, виходячи з цього визначення, І. Макаренко визначає моніторинг якості процесу навчання як цілеспрямоване, науково-обґрунтоване, динамічне, неперервне, системно-організоване відстеження стану процесу навчання у будь-який момент часу, з метою виявлення його відповідності бажаному результату, що здійснюється у ході процесів збору, обробки, систематизації, аналізу, оцінки, інтерпретації моніторингової інформації та забезпечує прогнозування й корекцію його розвитку [202].

О. Локшина розуміє під моніторингом якості освіти спеціальну систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробки науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [189].

Під моніторингом якості вищої освіти розуміється комплексне функціонування спеціальної системи, призначеної для спостереження, виміру, оцінки, аналізу й прогнозу в сфері якості вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи, як сукупності її актуальних внутрішніх і зовнішніх зв'язків) [285]. Справедливо вважається, що в загальному випадку така система повинна охоплювати всі основні рівні управління: державний, регіональний, вузівський [96].

Є. Хриков визначає моніторинг як систему заходів щодо збору й аналізу інформації з метою вивчення й оцінки якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій. На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності вчений визначив основні його напрямки у вищому навчальному закладі: моніторинг контексту освітнього процесу; моніторинг ресурсів освітнього процесу; моніторинг ходу освітнього процесу; моніторинг результатів освітнього процесу [349].

Спираючись на дослідження Т. Лукіної [193] можна виділити такі характеристики моніторингу: не є інспектуванням навчального закладу; результати моніторингу не можна використовувати для покарання конкретних осіб; моніторинг потребує систематичності та послідовності дослідження проблем; якість результатів моніторингу (наприклад, рівень навчальних досягнень) залежить від якості технології та інструментарію для оцінювання.

Заслуговує на увагу дослідження М. Кічули, в якому здійснюється порівняльний аналіз розвитку поняття «моніторинг» у науково-педагогічній літературі Польщі та України. Проаналізувавши праці польських вчених, авторка дійшла висновку, що польські науковці не дають єдиного визначення такому складному поняттю, а ототожнюють його з педагогічним наглядом чи евалуацією (оцінюванням). Проте майже кожен дослідник відзначає, що моніторинг є певним спостереженням за реалізацією концепції праці школи і полегшує відповідь на питання, чи виконується основна мета навчального закладу, перш ніж школа буде перевірятися органами контролю. Моніторинг допомагає в спостереженні за змінами під час впровадження нових концепцій. Є також способом діагностики реалізованого освітнього права. Моніторинг, в інтерпретації польських дослідників має таку мету: прагнення досягнути оптимального рівня власної якості праці через систематичний аналіз реалізації запланованих завдань; спрямування у відповідне русло та

покращення якості праці в дидактичному процесі; ефективний засіб для розв'язання проблем; поточний аналіз реалізації поставлених завдань; одержання інформації з метою покращення якості і ефективності праці навчального закладу; аналіз свого особового і фахового розвитку; зауваження щодо ефективності праці школи; удосконалення [159].

Порівняльний аналіз наукових праць польських та українських вчених дозволив дослідниці зробити висновок, що спільним для моніторингу в освітніх системах обох країн є вирішення наступних завдань: 1) оцінка якості результатів освіти; 2) оцінка якості організаційних, навчальних, психолого-педагогічних, матеріально-технічних та інших засобів забезпечення навчального процесу; 3) оцінка якості розроблених та запланованих освітньо-професійних програм; 4) оцінка діяльності професорсько-викладацького складу, якості викладання; 5) здійснення порівняльного аналізу реальних показників освітнього процесу і поставлених завдань; 6) збір, збереження та обробка інформації про контролюючі показники діяльності праці навчального закладу; 7) стимулювання інноваційної активності управлінської діяльності [159].

Цілком слушним є визначення цього поняття Г. Єльніковою, яка розглядає моніторинг як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта. Розкриваючи поняття моніторингу в освіті, автор робить висновок про те, що це дійсно вища форма інформаційної діяльності управлінця і вища форма функціонування системи інформаційного забезпечення управління, яка приводить до появи універсального типу мислєдіяльності керівника в прийнятті управлінського рішення. Моніторинг має формуючий та перетворюючий характер, що виявляється у функціональному зв'язку з усіма етапами управлінського циклу, разом з якими він утворює замкнений цикл регулювання. Як система, що складається з показників, об'єднаних в стандарт, моніторинг має такі складові: 1) чітко визначений об'єкт управління, 2) задані параметри



розвитку об'єкта, 3) критерії оцінки заданих параметрів; 4) технологію проведення поточного контролю; 5) інформаційну базу щодо спрямування процесу на кінцевий результат. Обов'язковою умовою здійснення моніторингових процедур є залучення людини до управління своєю діяльністю через розвиток процесів самоаналізу та саморегулювання [125].

Близьким до цього тлумачення є підхід З. Рябової щодо визначення поняття «моніторинг». Під ним авторка розуміє інформаційну систему, яка постійно поповнюється завдяки безперервності відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями їх відстеження, що включає обов'язковий поточний контроль, оцінювання, корекцію стану об'єкта з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку керованого об'єкта з урахуванням рефлексивного ставлення до цього всіх учасників освітнього процесу. Аналізуючи різні визначення моніторингу, З. Рябова робить такі висновки та узагальнення:

1. За процесом: моніторинг – це циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану об'єкта із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування.

2. За сутністю: моніторинг – це інформаційна система (збір, обробка, збереження та використання інформації про стан керованого об'єкта), яка постійно поповнюється і вказує на безперервність відстеження.

3. За технологічністю: моніторинг – це технологія вимірювання існуючого стану об'єкта [278].

Д. Уілмс стверджує, що системи моніторингу базуються на теорії про вплив шкільного середовища на результати навчання [325, с. 36-43].

Для більш точного з'ясування сутності моніторингу розглянемо як це поняття співвідноситься з такими поняттями як «контроль», «експертиза», «діагностика» і «дослідження».

Як відомо, контроль розглядають як одну з функцій управління, спрямовану на вирішення трьох завдань – визначення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розбіжності мети й результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності шляхом мінімізації наявних відхилень [350].

На думку С. Кретович, основною відмінністю контролю від моніторингу в освіті є те, що контроль оперує дискретними даними, отриманими у процесі його проведення, а моніторинг використовує динаміку отриманих даних [179].

У дисертаційному дослідженні З. Рябової науково обґрунтовується відмінність понять «моніторинг» і «контроль». Поняття «моніторинг» вважається більш ємним, ніж поняття «контроль», оскільки моніторинг органічно пов'язаний з усіма функціями управління. Він не тільки створює наукову об'єктивну базу для прийняття управлінського рішення, а й забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта [277]. Контроль вважатимемо необхідним процесом під час здійснення моніторингу.

У науковій літературі моніторинг у порівнянні з експертизою розглядається в часовому вимірі як ширше поняття. Експертиза має механізми для глибшого і детальнішого аналізу об'єкта дослідження. Проте, у системи моніторингу та експертизи, хоч і в неоднаковій мірі, входять такі важливі елементи, як збір інформації методами діагностики та вимірювання, її аналіз, оцінювання та експертні висновки. Одні і ті ж суб'єкти можуть проводити моніторинг та експертизу. Подібними є також і процедурні елементи. Відмінності між моніторингом та експертизою простежуються, зокрема, у самих трактуваннях, бо моніторинг тлумачиться, за визначенням Г. Єльнікової [126], як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта, експертиза - як розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити

правильний висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу. Тобто найхарактернішою рисою моніторингу є синхронність процесів спостереження, вимірювання, систематичне збирання фактів протягом певного проміжку часу. Педагогічна експертиза дає аналіз та оцінку функціональної ефективності структурних елементів у фіксованому часовому розрізі. Отже, освітній моніторинг та педагогічна експертиза – взаємопов’язані управлінські технології оцінки та контролю. Результати моніторингових досліджень можуть бути основою для експертних висновків, а дані експертизи можуть стати приводом для початку моніторингових досліджень.

На основі порівняльного аналізу педагогічної діагностики і моніторингу, В. Приходько виділив ряд спільних та відмінних характеристик [261]. До спільних характеристик належать: наявність спільної основи виникнення (вони є «похідними» від теорії управління та інформаційного забезпечення); визнання значущості двох груп психолого-педагогічних факторів, які впливають на ефективність управління й інформаційного забезпечення: пов’язаних з установленням і вивченням ознак, що характеризують можливі відхилення в організації праці, індивідуальні та групові можливості учасників цілісного педагогічного процесу й управління.

До характеристик, що відрізняють моніторинг від діагностики, відносяться: технологічність збору даних, що дає змогу отримувати великі масиви первинної інформації при відносно низьких затратах; залучення зовнішніх експертів для отримання первинних даних і інтерпретації узагальнених оцінок, що дає можливість здійснювати самоаналіз досягнень; можливість використовувати комп’ютерні інформаційні системи для швидкого введення, накопичення й обробки первинних даних, що дає змогу оперативно налагодити зворотний зв’язок у системі управління.

Для діагностики, тим більше для педагогічного спостереження, ці характеристики не є обов’язковими. Вчений підкреслює, що незважаючи на

відмінність моніторингу від діагностики, діагностика є невід'ємним процесом у здійсненні моніторингу, тобто фундаментом для моніторингу.

Аналіз літератури [108; 188; 261; 349] свідчить про те, що між моніторингом і науковим дослідженням є певні відмінності. Дослідження – це вид систематичної пізнавальної діяльності, спрямований на здобуття нових знань, інформації тощо, на вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів (експеримент, спостереження) та ін. Якщо припустити, що причина будь-якого наукового дослідження – це усвідомлення недостатньої кількості відомих фактів для опису певного явища, то першопричина моніторингу – це недостатність інформації, як правило, у сфері управління.

Дослідження можуть бути теоретичними та емпіричними. Моніторинг трактують як емпіричне дослідження, яке передбачає три етапи: підготовчий (визначення програми та інструментарію); збір інформації; систематизація, узагальнення та інтерпретація інформації.

Однак емпіричні дослідження проводяться для підтвердження або спростування гіпотез, що не можна сказати про моніторинг, який має суттєві відмінності від експерименту. Здійснюючи моніторинг, дослідник намагається точніше описати об'єкт, його технологію, не допускає втручання в природний хід подій, поки їх динаміка не перетвориться на загрозову. Але навіть у цьому випадку дія спрямована не на вивчення ефекту, викликаного втручанням, а на усунення небезпеки. Моніторинг має й ознаки емпіричного дослідження і водночас відмінності [188]:

- 1) причина організації моніторингу – це відсутність достатньої інформації;
- 2) результати моніторингу мають цінність – обмежений час. Чим динамічніший розвиток системи, тим менший період цінності даних;
- 3) наукове дослідження передбачає мінімізацію кількості показників, а моніторинг – ширший вибір;
- 4) моніторинг пов'язують із спостереженням. Він не передбачає

втручання у функціонування системи;

5) моніторинг не має на меті спростування гіпотез, хоча в результаті його проведення дані можуть мати наукову цінність. Незважаючи на суттєві відмінності моніторингу і наукового дослідження, деякі риси останнього притаманні моніторингу, ось чому поняття «моніторинг» і «дослідження» в літературі взаємозамінюються.

У зв'язку з цим, на нашу думку, є дуже важливе зауваження Т. Хлебнікової, щодо відповідальності, яку несуть особи, що реалізують такий вид діяльності як моніторинг. Результати експерименту, наукового дослідження можуть бути оскаржені, переосмислені, експеримент може бути багаторазово повторений, визнаний невдалим. Моніторинг не передбачає права на помилку, його результат повинен бути більш якісним. Можливо, саме тому для моніторингу характерна перевірка результатів здоровим глуздом [348, с. 17].

Як бачимо, поняття «моніторинг» різними авторами визначається по-різному. Це залежить, по-перше, від фаху дослідника: педагогіка, психологія, управління; по-друге, від об'єкта, який визначає автор для моніторингу: інноваційна діяльність, суб'єкти навчально-виховного процесу, управління. знання учнів тощо; по-третє, від суб'єктивного уявлення сутності цього поняття.

Однак, при різних визначеннях, різних підходах до розуміння процесу моніторингу можна виділити спільні риси у його формулюванні, а саме:

- інформаційна система;
- зворотний зв'язок в системі управління освітньою системою;
- безперервне (циклічне) спостереження, відстеження й оцінювання стану керованого об'єкта та прийняття оперативного управлінського рішення;
- забезпечує реалізацію, перевірку та перегляд цілей управління.
- стандартизація (створенню стандартів, еталонів);
- забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта.

Слід також зазначити, що в науково-педагогічній літературі достатньо повно розроблені теоретичні основи моніторингу навчально-виховного процесу, моніторингу якості освітньої діяльності навчального закладу, моніторингу якості освіти, проте майже немає робіт, присвячених дослідженню моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних.

Так, Т. Борова, досліджуючи проблему адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального розвитку, виявила, що моніторинг діяльності виконує постійну регуляцію програми як стосовно її цілей, так і щодо процесу її відтворення. Моніторинг виявляється доцільним на концептуальному та операційному етапі управління. Вчена також дійшла висновку, що моніторинг розвитку професійної діяльності науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу підвищує процеси мотивації та спрямованої самоорганізації науково-педагогічних працівників ВНЗ [60].

Екстраполяція результатів проведеного теоретичного аналізу щодо розуміння моніторингу на специфіку професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу дає змогу визначити моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ як інформаційно-аналітичну систему, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості професійної діяльності викладачів ВНЗ. Виявлено, що управлінський моніторинг здійснюється з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій і досягнення заданих параметрів якості професійної діяльності.

Ми поділяємо думку Г. Єльнікової [125], що сутність моніторингу полягає у синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Таким чином, моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління,

утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Виходом» моніторингових процедур є база показників нового, більш високого рівня організації керованого об'єкта. Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення.

Сутнісну характеристику моніторингу подано на рис. 1.2.



**Рис. 1.2. Сутнісна характеристика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Доцільність і вагомість будь-якого явища визначається його значенням, необхідністю для суспільства, тобто функціями. Функція (від лат. *functio* – виконання, здійснення) – роль, виконувана визначеним суб'єктом соціальної системи в її організації як цілого, у здійсненні цілей та інтересів соціальних груп і класів; стандартизована соціальна дія, регульована визначеними нормами і контрольована соціальними інститутами [261].

Функціональний підхід – один з основних методологічних підходів у сучасному суспільствознавстві. Його сутність полягає у виділенні елементів соціальної взаємодії, що підлягають дослідженню, і визначенні їхнього місця та значення (функції) у деякому зв'язку, якісна визначеність якої робить необхідним її систематичний розгляд [261].

Моніторинг характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого об'єкта дослідження, так і багатогранністю застосовування одержаних результатів. Функції моніторингу можуть визначатися метою конкретного дослідження і тим, хто виступає його замовником.

Саме тому в різних джерелах зустрічаються різні функції моніторингу, які мають іноді суттєві відмінності. Учені, що вивчали його призначення, виділяють адаптаційну (А. Орлов [240]), діагностичну (В. Андрєєв [12], А. Белкин [50]), інтегративну, компаративистську, прагматичну (Т. Боровкова, І. Морев [61]), формуючу, системотворчу (С. Сіліна [288]) і інші функції. Разом з тим, розглядаючи ті або інші ролі моніторингу, дослідники найчастіше збіднюють його сутність і звужують межі використання, а під різними назвами функцій мають на увазі дублюючий зміст.

Т. Боровкова, І. Морев виділяють такі функції моніторингу в освіті:

- інтегративна – моніторинг розвитку системи освіти є одним з її системоутворюючих факторів, забезпечує комплексну характеристику процесів, що відбуваються в цій системі;
- діагностична – сканування стану системи освіти, змін, які відбуваються в ній, що дозволяє дати оцінку даним явищам;
- компаративистська – функція, що створює умови для станів системи освіти в цілому або різних її елементів як у часі – стан системи в різні періоди часу, так і просторі – можливість порівняння із системами освіти або елементами цих систем в інших регіонах і країнах;



- експертна – у рамках моніторингу можливе здійснення експертизи стану, концепції, форм, методів розвитку системи освіти, її компонентів і підсистем;
- інформаційна – моніторинг розвитку системи освіти є способом регулярного одержання порівняної інформації про стан і розвиток даної системи, яка (інформація) необхідна для аналізу й прогнозу станів і розвитку системи освіти;
- прагматична – використання моніторингової інформації для прийняття максимально обґрунтованих і адекватних вимогам ситуації рішень, насамперед управлінських [61].

За думкою О. Локшиної, найважливішими є такі функції моніторингу: підзвітності; інформаційно-просвітницька; прийняття рішень; наукового прогресу; адміністративного контролю [189, с. 32].

Т. Лукіна основними функціями моніторингу освіти вважає інформаційну, кваліметричну, діагностичну, аналітичну, моделюючу, прогностичну, управлінську [194, с. 50].

Оскільки моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання, то на нашу думку, функції моніторингу мають забезпечувати виконання управлінських функцій. При визначенні функцій моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ми спиралися на класифікацію функцій управління, запропоновану Г. Єльніковою [125]. Дослідниця поділяє загальні функції управління на дві групи: основні (стрижневі) і локальні. До переліку основних функцій включено функції інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва; локальних – функції цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації та мотивації, контролю і регулювання. Виокремлені вченою загальні функції розкривають зміст управлінського процесу і відбивають логіку, складові компоненти діяльності.

Отже, враховуючи зазначене вище, ми виокремили такі основні функції

моніторингу: інформаційну, управлінську, системотворчу, прогнозуючу, активізуючу, аналітичну, кваліметричну, корекційну, діагностичну, формувальну. Перші три функції моніторингу забезпечують основні (стрижневі) функції управління, інші – локальні функції управління. На нашу думку, по аналогії з функціями управління функції моніторингу також можна розподілити на основні (стрижневі) і локальні функції.

**Активізуюча** функція забезпечує залучення до дослідження науково-педагогічних працівників, представників адміністрації, студентів вищого навчального закладу, підвищує рівень їхньої педагогічної культури, відкриває можливості для пошуку нових форм і методів навчання, перебудови навчально-виховного процесу та управління ним з метою поліпшення якості вищої освіти. Вона сприяє підвищенню рівня професіоналізму й мобільності персоналу.

**Аналітична** функція проявляється у всебічному розгляді стану якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників з метою визначення факторів впливу, оцінки їх вагомості та ступеня значущості для подальшого удосконалення професійної діяльності. Виявлені проблеми у професійній діяльності, фактори впливу на її якість, усі отримані дані піддаються різним видам аналітичного дослідження, на підставі якого й формулюються рекомендації для прийняття управлінських рішень в сфері управління персоналом ВНЗ.

**Діагностична функція** безпосередньо спрямована на виявлення проблем, відхилень від певних норм і стандартів професійної діяльності, з'ясування причин їх виникнення з метою вироблення рекомендацій керівникам на різних рівнях управління вищим навчальним закладом щодо усунення виявлених недоліків і розв'язання проблем.

**Інформаційна** функція полягає в накопиченні інформаційних банків даних про якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників, особливості її перебігу та фактори, що впливають на неї, встановленні зворотного зв'язку між об'єктами і суб'єктами управління, що забезпечує

потенційну можливість здійснення аналітико-прогностичної діяльності та вироблення політики в сфері управління професорсько-викладацьким складом ВНЗ.

**Кваліметрична** функція визначає систему індикаторів і критеріїв якості професійної діяльності та проведення оцінних процедур із застосуванням кваліметричних технологій і процедур, що дає змогу сформулювати уявлення про рівень її ефективності.

**Корекційна** функція залежить від кваліметричної. Відстеження в ході моніторингових досліджень недоліків у професійній діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, виявлення причин, що впливають на якість і рівень професійної діяльності, фіксація небажаних результатів професійної діяльності викладача передбачає організацію в подальшому відповідної корекційної роботи. На відміну від формувальної функції, корекційна виявляється на будь-якому рівні проведення моніторингу.

**Прогностична** функція передбачає побудову різноманітних моделей майбутнього стану професійної діяльності науково-педагогічних працівників, її елементів, окремих об'єктів на підставі ґрунтовного аналізу та узагальнення здобутої інформації (так званий пошуковий прогноз), а також розробку можливих моделей способів досягнення цього стану (нормативний прогноз).

**Управлінська** функція моніторингу може розглядатися як вирішальна з точки зору остаточного застосування інформації, одержаної в ході досліджень, тому що завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є ухвалення певних управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних недоліків у професійній діяльності науково-педагогічних працівників, поліпшення її ефективності.

**Формувальна** функція найчастіше реалізується на нижчих рівнях здійснення моніторингу. Впровадження моніторингу якості професійної діяльності сприяє більш ефективному здійсненню процесу становлення й розвитку професіоналізму викладача вищої школи. Але на вищих рівнях

функціонування системи моніторингу одержана інформація може бути використана під час роботи над державними професійними стандартами.

**Системотворча** функція забезпечує стеження за станом професійної діяльності на основі системного підходу. Моніторинг виступає як складна система, спрямована на спостереження за рівнем якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з метою найбільш оптимального вибору цілей і завдань щодо управління професійною діяльністю викладачів, а також засобів і методів їх розв'язання, і тим самим забезпечує включення механізмів поточного регулювання, зокрема, саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в діяльності викладачів, але й підтримується розвиток цієї діяльності у межах заданих параметрів і не допускаються регресивні перетворення. Тобто моніторинг забезпечує адаптаційний розвиток систем управління персоналом, якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Ці функції вичерпують спектр його призначень і розкривають його поліфункціональний характер. Ігнорування будь-якої із цих функцій призводить на практиці до зниження ефективності управлінських впливів. Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ тільки в єдності всіх виконуваних ним функцій може повною мірою реалізувати своє призначення: суттєво впливати на ефективність управлінської діяльності, наповнюючи змістом основні управлінські функції – планування, організацію, регулювання й контроль.

Моніторинг опосередковано і безпосередньо впливає на якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив пов'язаний вже зі здійсненням цих рішень. Безпосередній вплив забезпечують самі процедури моніторингу.

Для більш глибокого уявлення про сутність феномену моніторингу проаналізуємо класифікації його видів, представлених у науковій літературі.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, підстави для класифікації видів моніторингу обираються вченими різні.

В теорії існують наступні системи освітнього моніторингу, що умовно згруповані за декількома ознаками [167, 172]:

– Перша група визначає моніторинг, зв'язаний з безпосереднім накопиченням і структуризацією інформації. Це системи моніторингу законодавчої бази управління освітою, публікацій про освіту і т.д.

– Друга група – моніторинг розвитку знань учнів/студентів, розроблений СИТО – голландським Національним інститутом щодо оцінювання досягнень в сфері освіти. Дана система побудована з використанням моделі «мета → результат» й обліком характеристик процесу навчання. Підставами для порівняння слугують як динамічні характеристики, так і порівняльні результати щодо групи віку. Об'єктом виступають знання окремого учня/студента, за якими допускаються висновки про ситуацію в навчальній групі. Результати моніторингу призначені як для прийняття тактичних управлінських рішень щодо корекції процесу освіти, так і для вироблення стратегічних рішень. Ними користуються педагоги й адміністратори.

– Третя група – системи моніторингу, побудовані з використанням моделі «вхід – вихід» [167]. Як вхід розглядаються характеристики учня/студента, наприклад, такі, як соціально-економічний статус родини і здібності. Для отримання інтегрального результату розробники вводять поняття «ефект впливу закладу», розуміючи під цим розходження між середнім рівнем діяльності освітнього закладу і визначеним стандартом з урахуванням статистичного коригування у відношенні кількості і складу учнів/студентів у даному навчальному закладі.

– Четверта група – системи моніторингу на рівні навчального закладу. З їхньою допомогою намагаються відповісти на питання про ефективність тієї чи іншої технології навчання, виділити фактори, що впливають на якість

навчання, знайти приклади зв'язку кваліфікації педагога і результатів викладання і т.п.

У навчальному закладі, на наш погляд, доцільно організувати усі чотири групи моніторингу. Вони мають управлінський аспект, бо відстежують й оцінюють ефективність наслідків і результатів впливу прийнятих рішень.

Заслуговує на увагу, на нашу думку, класифікація, запропонована В. Глуховим, С. Коробко та Т. Марининою [88], які виокремлюють чотири види моніторингу: моніторинг середовища, моніторинг стратегії, моніторинг діяльності та моніторинг впливу.

Моніторинг стратегії дає змогу визначати сильні і слабкі місця, можливості і загрози (SWOT-аналіз); враховує тенденції, які є в робочому середовищі; сприяє адаптації людей та культури до структури організації; дає змогу складати плани діяльності з чітко визначеними цілями. Він включає аналіз розгляду стратегії та контроль за відповідністю відтвореної діяльності (її видів і результатів) стратегії, цілям, завданням і пріоритетам, що були визначені в організації. Стратегічний моніторинг акцентує увагу на визначенні чітких зв'язків між метою та процесом.

Моніторинг процесу (або ходу виконання робіт) здійснює контроль за відповідністю діяльності цілям програми, сприяє збереженню та перерозподілу ресурсів із урахуванням пріоритетів організації.

Моніторинг діяльності концентрує увагу на огляді видів діяльності та ряді проектів і завдань у стадії здійснення, що стає основою для визначення ефективності роботи організації.

Контекстуальний моніторинг (моніторинг середовища) містить визначення ступеня впливу на цілі, яких прагне досягти організація [88, с. 500-502].

Найбільш повним, на наш погляд, є набір основ для класифікації видів моніторингу, запропонований А. Майоровим [201, с. 25-49]. Вченим виокремлено такі основи класифікації: 1) сфера застосування; 2) засоби, що

використовуються для збирання інформації; 3) потенційні користувачі; 4) засоби вимірювань; 5) способи збору і поширення інформації; 6) час реалізації; 7) широта охоплення.

За першою основою виокремлюються такі види моніторингу, як екологічний, біологічний, медичний, економічний, бізнес-моніторинг, політичний, соціологічний, освітній та ін.

Відповідно до засобів збирання інформації можна виокремити чотири групи моніторингу. До першої групи належать ті види моніторингу, в процесі яких описується об'єкт без проведення будь-яких його вимірів. При цьому використовуються технології структуризації результатів, будуються схеми збору інформації. Друга група характеризується безпосередніми фізичними вимірами процесів. Третя група включає види моніторингу, під час яких вимірювання параметрів об'єктів проводиться з використанням загальноприйнятих критеріїв або індикаторів. Четверту групу складають такі види моніторингу, які допускають вимір об'єкта опосередковано, із залученням технологій наукового дослідження, експерименту. Саме до четвертої групи належить моніторинг педагогічних систем.

У межах нашого дослідження заслуговує на увагу і є продуктивною класифікація моніторингу залежно від основ, які можуть використовуватися для порівняння його видів. У цьому разі виокремлюються такі види моніторингу як динамічний, конкурентний, комплексний і безосновний [61; 108].

При динамічному моніторингу предметом спостереження служать дані про динаміку розвитку того чи іншого об'єкта (явища) або його показників. Головною метою цього виду моніторингу є попередження про ймовірну небезпеку, а виявлення причин має вторинний характер.

Підґрунтям конкурентного моніторингу є експертиза результатів ідентичного обстеження інших педагогічних систем. Дослідження вибраних об'єктів за допомогою цього виду моніторингу проводиться паралельно,

засобами одного інструментарію, в один і той же час, що дає можливість зробити висновок про величину ефекту в тій чи іншій системі.

Комплексний моніторинг включає кілька основ для експертизи. Наприклад, для організації моніторингу ефективності того чи іншого проекту, що впроваджується, необхідно виокремити особливості цього проекту, які можуть зумовлюватися впливом державних, регіональних, галузевих компонентів освіти і особливостями конкретного вищого навчального закладу, на базі якого відбувається моніторинг.

Безосновний моніторинг – такий вид моніторингу, коли для аналізу використовуються результати, отримані в одному дослідженні.

З урахуванням особливості сфери освіти з погляду управління й сучасних тенденцій його інформаційного обслуговування розрізняють наступні види моніторингу [61]:

- Інформаційний моніторинг – збір, накопичення, систематизація й, можливо, поширення інформації. Даний вид не передбачає проведення спеціально організованого обстеження на етапі збору інформації.
- Базовий моніторинг – виявлення нових проблем і небезпек до того, як вони стануть усвідомлюваними на рівні управління.
- Проблемний моніторинг – виявлення закономірностей, процесів, небезпек, тих проблем, які відомі й суттєві з погляду управління (здійснюється на замовлення органа управління).
- Управлінський моніторинг – відстеження й оцінка ефективності, наслідків і вторинних ефектів рішень, прийнятих у сфері управління. Для освіти цей вид моніторингу може бути розширений за рахунок наявності проблеми визначення ефекту впливу, коли завданням моніторингу стає побудова систем оцінок для визначення динаміки й можливості впливу зовнішніх або внутрішніх факторів на спостережувані явища.

Аналіз наукової літератури та практичної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що в чистому вигляді схарактеризовані вище види педагогічного моніторингу на практиці, як правило, не використовуються, а



найчастіше вони поєднуються. У вищому навчальному закладі в залежності від мети можна використовувати одночасно різні види освітнього моніторингу.

Моніторинг може застосовуватись на різних рівнях. Залежно від того, що (або хто) є об'єктом дослідження [125, 199, 200, 280], виділяють такі рівні освітнього моніторингу.

**Індивідуальний** (студентський, учнівський; викладацький, учительський; адміністративний).

**Локальний** (у межах окремого закладу освіти – ВНЗ, школи тощо).

**Муніципальний** рівень. На якому засобами моніторингу надається розгорнуте уявлення про діяльність муніципальної системи освіти загалом та її елементів порівняно один з одним, а також з урахуванням специфічних функцій, які виконує кожен елемент освітньої системи.

**Регіональний рівень** – відстеження розвитку освіти на території області, міста, району.

**Національний**, або державний рівень – відстеження розвитку освіти на всій території України.

**Міжнародний** рівень. Широкомасштабні дослідження на цьому рівні дають змогу всебічно оцінити ефективність функціонування національних систем освіти та систем державного управління освітою, визначити загальносвітові освітні тенденції, спільні проблеми освітньої сфери та державного управління нею, вивчити й оцінити місцеві соціально-економічні умови навчання, виявити чинники негативного впливу на результативність навчання та зіставити одержані результати з міжнародними стандартами освіти.

Важливість участі України в різноманітних міжнародних моніторингових дослідженнях пояснюється інтеграцією нашої держави до світового та європейського освітніх просторів та тими процесами модернізації освіти і системи державного управління нею, що відбуваються останнім часом.

Зазначені рівні моніторингу мають суттєві відмінності не лише в меті й завданнях, технології їх організації та проведення, а також у поданні та поширенні результатів досліджень, способах прийняття й реалізації державно-управлінських рішень на підставі вивчення отриманої інформації.

У процесі моніторингу якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ можна виділити такі рівні: індивідуальний, кафедральний, факультетський (інститутський), університетський.

На нашу думку, моніторинг все більше набуває статусу наукового дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ – це новий стиль науково-педагогічного й управлінського мислення, що включає безперервне і тривале спостереження, аналіз, оцінювання стану якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, поширення інформації про результати оцінювання, а також прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку.

На сучасному етапі моніторинг розглядається як основний засіб контролю за відповідністю наявних результатів професійної діяльності її запланованим цілям. Важливим у цьому контексті є те, що в умовах, як правило, фактичної невідповідності кінцевих результатів завданням, запланованим на початку, моніторингові процедури оцінюють рівень досягнення цілей, спрямованість і причини відхилень. Останні зазвичай спричинені впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що передбачають зміни цілей діяльності, методик, технологій тощо. В цих умовах за результатами моніторингових досліджень якості професійної діяльності адміністрація вищого навчального закладу отримує інформацію про стан якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі здійснення професійної діяльності, з'ясовують тенденції її розвитку для розроблення відповідної освітньої і кадрової політики.

Отже, в контексті нашого дослідження проаналізовано різні тлумачення поняття «моніторинг». З'ясовано, що під моніторингом якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ слід розуміти інформаційно-аналітичну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного (циклічного) стеження за станом і динамікою змін якості професійної діяльності за сукупністю визначених критеріїв. Метою моніторингу є вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій діяльності і спрямування цих змін на досягнення заданих параметрів якості професійної діяльності на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів. Дано сутнісну характеристику моніторингу як супроводжуючого оцінювання та поточного регулювання професійної діяльності, об'єктивного і валідного засобу оцінювання різноманітних аспектів професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ тощо.

У ході дослідження встановлено, що для здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ необхідно: розробити відповідний інструментарій, критерії та показники, виокремивши нормативні вимоги до професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; визначити методiku та програму проведення моніторингу.

### **1.3. Модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника як основа моніторингу якості його професійної діяльності**

Згідно статті 53 Закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах проводять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність [326].

Кваліфікація й компетентність – соціально трудові характеристики, що задають межі й рівень функціональних дій особистості певної професії. Вони визначаються нормативно й контролюються соціумом у процесі

різноманітних атестаційних акцій. Кваліфікація формально зумовлюється типом здобутої освіти й засвідчується документами, що дають право на роботу зі спеціальності.

Нормативні вимоги до професійної діяльності висвітлені у кваліфікаційних характеристиках для тієї або іншої спеціальності. Вони охоплюють базові знання, уміння, навички, способи діяльності, необхідні й достатні для того, щоб успішно діяти.

Компетенції відрізняються від кваліфікації передусім тим, що не обмежуються вимогами одного робочого місця, а відображають особистісні риси фахівця.

Якість професійної діяльності викладача вищої школи формується на основі професійної кваліфікації й компетентності в контексті певної освітньої культури, будучи наявною в межах заданої компетенції, досягаючи вищого прояву в майстерності як особливому способі інтеграції життя й професії.

У наказі Міністерства освіти і науки України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [263] підкреслюється, що кваліфікаційні характеристики посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти сприяють підбору і розстановці кадрів, підвищенню їхньої ділової кваліфікації, раціональному розподілу праці, створенню дієвого механізму розмежування функцій, повноважень та відповідальності між працівниками, а також встановленню єдиних підходів у визначенні їхніх посадових обов'язків та кваліфікаційних вимог, що до них висуваються.

Кваліфікаційна характеристика кожної посади має три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги».

У розділі «Завдання та обов'язки» міститься перелік основних трудових функцій, що можуть бути повністю або частково доручені працівникові, який займає певну посаду з урахуванням технологічної

однорідності та взаємозв'язку робіт, що дозволяють забезпечити оптимальну спеціалізацію за посадами керівника, професіонала та фахівця.

У розділі «Повинен знати» містяться основні вимоги, що висуваються до працівника щодо професійних знань, а також знань законодавчих та інших нормативних правових актів, положень, інструкцій та інших документів, методів і засобів, які працівник повинен застосовувати при виконанні посадових обов'язків.

У розділі «Кваліфікаційні вимоги» визначено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень професійної підготовки працівника, що засвідчується документами про освіту, а також вимоги до стажу роботи.

Головними складовими компетентностями педагогічних і науково-педагогічних працівників у наказі визнано такі: професійна, інформаційна, комунікативна, правова.

У наказі затверджені, зокрема, кваліфікаційні характеристики професора, доцента, старшого викладача, викладача. Аналіз функціональних елементів професійної діяльності НПП на посадових рівнях доцента і професора свідчить, що їх посадові завдання мають невеликі розбіжності (додаток А). Проте слід відзначити певне розподілення функцій у здійсненні навчально-методичної та науково-дослідної діяльності: посаді професора більш притаманні функції планування та контролю цих видів діяльності, так, він, наприклад, *контролює* методичне забезпечення дисциплін, що вивчаються, *здійснює керівництво* з підготовки підручників, навчальних і навчально-методичних посібників, конспектів лекцій та іншого методичного матеріалу з дисциплін, що вивчаються, тоді як доцент *розробляє* методичне забезпечення дисциплін, що вивчаються, підручники і навчально-методичні посібники та описи лабораторних робіт і практичних занять з навчальних дисциплін, що викладаються, тобто виконує функції виконавця, розробника. Що стосується навчальної діяльності, то на доцента покладаються функції контролю якості навчального процесу, він здійснює контроль якості проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять з дисциплін,

що вивчаються, забезпечує високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності, на пряму підготовки, на професора – консультативні, він може вносити пропозиції щодо вдосконалення навчальної та науково-методичної роботи кафедри. Необхідно, також, зазначити різні організаційні рівні керівництва науково-методичною роботи: професор – на рівні факультету/освітнього закладу, доцент – на рівні кафедри/факультету. Однак, на наш погляд, ці розбіжності мають досить умовний характер.

В умовах загальноєвропейського освітнього простору компетентність викладача вищої школи набуває надзвичайно важливого значення. Оскільки поняття компетентності є загальною підставою для визначення професіоналізму особистості, то компетентність можна виміряти й спрогнозувати засобами моніторингу.

Предметом нашого аналізу є розгляд професійної компетентності науково-педагогічного працівника як об'єкта моніторингу.

Звернемося до витоків понять і зазначимо, що термін «компетенція» латинського походження: від лат. «compententia», що означає «здібний» або від лат. «competere» – досягти, відповідати, використовувався ще в працях В. Гумбольдта та інших мовознавців у зв'язку з дослідженням проблем генеративної граматики. Спочатку він визначив здатність необхідну для засвоєння та усвідомлення граматичних норм мовної діяльності [261].

У роботі Р. Йегера наводиться семантична динаміка терміну «компетенція», починаючи з XIII століття. Важливим для нашого дослідження є його висновок стосовно того, що компетентності є невід'ємною складовою підготовки і одночасно критерієм успіху у повсякденній професійній діяльності [151].

Словник сучасної англійської мови пояснює компетенцію (competence) як: 1) здібність та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальну сферу знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних

обов'язків. Компетентна – та особа, що має рівень знань і спеціальних вмінь, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам. Згідно зі словником методичних термінів професійна компетентність має такі складові: знання системи ІМ, певні вміння та здібності користуватися нею як у процесі комунікації, так у професійних цілях, навчаючи мови [391, с. 270].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що незважаючи на велику кількість публікацій з проблем компетентнісного підходу, існують розбіжності у визначенні таких понять як компетенція, компетентність та їх співвідношення. Це й не дивно, оскільки поняття компетентності як терміну, що описує кінцевий результат навчання, починають використовувати у вітчизняній педагогіці наприкінці ХХ століття.

Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Словник російської мови С. Ожегова визначає поняття «компетентний» як – 1) знає, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області; 2) володіє компетенцією [238]. Радянський енциклопедичний словник (1984) розтлумачує поняття «компетенція» – як знання і досвід в деякій галузі [299].

У словнику іншомовних слів визначаються таким чином: компетентність (лат. *competens* – відповідний, здатний) – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють міркувати про щось. Компетенція (лат. *competentia* – належати по праву) – 1) коло повноважень якого-небудь органу або посадової особи; 2) коло питань, в яких особа має знання, досвід [295]. Аналогічно визначаються ці поняття у словнику української мови: компетентність – властивість за значенням компетентний 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний [297, с. 250]. Компетенція – 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [297, с. 250].

Як бачимо, ці терміни є спорідненими і близькими за значенням. Ґрунтуючись на значенні компетентності як оволодінні певними

компетенціями, можна вважати поняття компетентність більш широким, яке виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності.

Щодо співвідношення понять «компетенція» і «компетентність», то у сучасній педагогіці виокремлюються два варіанти – ототожнення або диференціація (І. Зимня) [140]. Так, А. Ярошенко зазначає, що стосовно до професійної діяльності терміни компетентність і компетенція розглядається не як частина і ціле, а в основному як ідентичні й синонімічні категорії, причому, термін компетентність є найбільш усталеним, більш поширеним [381]. А. Хуторський пропонує розглядати компетенцію як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [351, с.55]. Аналіз теоретичних засад, на яких здійснено розмежування цих понять, проведено І. Драч [108]. Вона виділяє п'ять підходів, на яких ґрунтується зіставлення понять «компетентність» та «компетенція», а саме:

1. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі відношення до людини та до діяльності. Поняття «компетентність» стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи, а поняття «компетенція» стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Компетенція визначає, що саме повинні вміти робити працівники відповідно до конкретних посад і встановлюють стандарти, яким мають відповідати набуті працівниками професійні компетентності [108].

Компетенція визначається як предметна сфера, в якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності. Це відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових та декларативних знань, що включає взаємопов'язані між собою компоненти (епістемологічні, особистісні, соціальні), які активізуються та збагачуються в діяльності в міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається їх носій.



Компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних сферах (компетенціях). Нормативно встановлені, об'єктивно значущі компетенції виявляються на індивідуальному рівні у вигляді компетентності особистості [345].

2. Компетенція та компетентність розглядаються як система та її елемент. Так, наприклад, І. Єрмаков, Д. Пузіков розглядають компетентність як системну властивість особистості: цілісну, ієрархічну динамічну систему здатностей - окремих компетенцій [128].

3. Компетенція та компетентність розглядаються як потенційне та актуальне. І. Зимня визначає компетенції як певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних [140].

4. Розмежування понять «компетентність» та «компетенція» відбувається на основі об'єктивності та суб'єктивності умов, які визначають якість професійної діяльності. Об'єктивні умови називаються компетенціями і розуміються як сфера діяльності спеціаліста, його права, обов'язки та сфери відповідальності, що визначені у різноманітних документах: законах, постановах, указах, наказах, положеннях, інструкціях тощо. Суб'єктивні умови, тобто компетентності, є системою відповідального ставлення та установок людини до світу, інших людей та самого себе, що склалася на певний момент, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості спеціаліста, його психофізіологічні особливості, здібності, знання, уміння, навички тощо (А. Вербицький, О. Ларіонова) [74].

5. Компетенція та компетентність розглядаються як ідеальне та реальне. На відміну від компетенції, яка є ідеальною, нормативною, моделює властивості випускника, компетентність є реальною і стосується особистості, з нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційне «забарвлення» [99].

Іншою суттєвою підставою щодо розуміння сутності компетентнісного підходу, є вивчення досвіду його реалізації в країнах Заходу, і в першу чергу у США. Так, А. Бермус доводить, що в західній культурі компетентнісний підхід розглядається як неklasичний феномен, тоді як в російській педагогічній культурі трактується класичним чином як ідеальне уявлення, що потребує роз'яснення і розмірковування. Автор підтверджує свою думку такими твердженнями: компетенції висуваються суспільством і роботодавцями як певні очікування, пов'язані з професійною діяльністю випускників. Саме рівень відповідності фахівця цим очікуванням є основним показником компетентності. Компетентність розглядається як здатність до розв'язання завдань і готовність до своєї професійної ролі у тій або іншій галузі діяльності. Суттєвим є те, що зовсім іншими є вимоги до вияву компетентності. У практиці російської та вітчизняної освіти домінує об'єктноцентрований підхід, згідно якого компетентності визначаються як способи діяльності стосовно певних об'єктів. В практиці американської освіти переважає дія, операція не стосовно об'єкта (матеріального чи ідеального), а стосовно ситуації, проблеми. Тоді об'єкт набуває іншого статусу – як кінцевий продукт, що засвідчує оволодіння певною компетенцією (план, звіт, аналітична записка тощо) [53].

Європейська рамка кваліфікацій навчання впродовж життя також акцентує увагу на дієвих аспектах вияву компетентності і користується наступною дефініцією: компетенція (competence) означає доведену здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні уміння в робочих чи навчальних ситуаціях та задля професійного та особистісного розвитку. В контексті Європейської рамки кваліфікацій компетенція описується в термінах відповідальності та автономності.

У методичних рекомендаціях з розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти України (2013), подано такі визначення: компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та

соціально-особистісних предметних областях (компетенція), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [217]. Для цілей Національної рамки кваліфікацій термін кваліфікація вживається у такому значенні: компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [265].

Укладачі чинних методичних рекомендацій підкреслюють відповідність вітчизняного підходу загальноєвропейському і наголошують, що запропоноване в європейському проєкті TUNING поняття компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій)[265].

Визначення компетентності як системного утворення, що характеризує якість професійної діяльності, дозволяє, як зазначає Г. Єльнікова, проектувати ідеальну модель та вимірники (кваліметричні стандарти) професійної компетентності [123].

Отже, аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблем компетентнісного підходу дає нам підстави зробити такі висновки, які слугуватимуть методологічними засадами нашого дослідження:

- компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері;
- компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які

обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих та професійних ситуаціях;

- компетентність є системною властивістю особистості, яку слід розглядати як динамічну систему, елементами якої виступають окремі компетенції.

У нашому дослідженні під компетентністю ми розуміємо якість людини, яка формується завдяки обізнаності, оволодінням знаннями, вміннями, навичками та набуттям певного досвіду. Компетентність однозначно не співвідноситься ні з загальною, ні з професійною освітою. Хоча вона й ґрунтується на фаховій кваліфікації, але є системним і більш цілісним утворенням, яке дозволяє людині орієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, її відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження, прагнення до оновлення знань. Виходячи з цього, якість професійної діяльності викладача вищої школи співвідноситься саме з рівнем його компетентності, а вимоги до нього формуються у термінах компетенцій.

Із огляду на логіку побудови системи компетентностей, яку було подано вище, що містила ключові (надпредметні), загальнопредметні та спеціальнопредметні компетентності [122; 166; 177; 259; 364], вважаємо, що професійна компетентність науково-педагогічного працівника ВНЗ також має ієрархічну структуру і складається з ключових (надпрофесійних), загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. І. Драч визначає їх співвідношення: ключові компетентності, з одного боку, є підґрунтям для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача, з іншого, – дають йому можливість ефективно діяти не лише в професійному середовищі, а й у соціумі, загалом [108].

Екстраполюючи узагальнення результатів теоретико-методологічного аналізу змісту поняття «професійна компетентність педагога», проведеного

I. Драч [108], на професійну компетентність науково-педагогічного працівника, виокремимо наступні її сутнісні характеристики:

- компетентність відображає здатність науково-педагогічного працівника успішно виконувати функції та діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі професійної діяльності;
- професійна компетентність науково-педагогічного працівника формується та виявляється в діяльності;
- компетентність передбачає оволодіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до професійної діяльності;
- рівень професійної компетентності науково-педагогічного працівника залежить від широти форматів контекстів, в якому він може вирішувати професійні завдання;
- компетентність є засобом реалізації особистісних смислів науково-педагогічного працівника;
- професійна компетентність науково-педагогічного працівника характеризує його готовність та здатність до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються у суспільстві.

Отже, професійна компетентність науково-педагогічного працівника ВНЗ є динамічним системним утворенням, яке відображає рівень ефективності професійної діяльності, здатність оптимально діяти в проблемних ситуаціях. Індикаторами компетентності є матеріалізовані продукти діяльності.

Зважаючи на те, що професійна діяльність викладача ВНЗ має поліфункціональний характер, виділяємо такі компоненти професійної компетентності науково-педагогічного працівника: когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність, та психолого-педагогічні знання), діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді) та особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості) компоненти.

Особливість науково-педагогічного працівника вищої школи полягає в тому, що вона складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів. Вид діяльності – це узагальнена характеристика функціональної спрямованості праці спеціаліста. Окремі конкретні види діяльності розрізняються за формою, способами здійснення, часовою та просторовою характеристиками, функціональною спрямованістю тощо. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки № 450 від 07.08.2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [266] основними видами професійної діяльності науково-педагогічного працівника вищої школи є навчальна, наукова, методична та організаційна.

Аналіз змісту цих видів діяльності засвідчує, що професійна діяльність науково-педагогічного працівника вищої школи об'єднує функції викладача, науковця, методиста, вихователя, управлінця.

З огляду на зазначене вище можна виокремити зміст основної діяльності науково-педагогічного працівника на компетентнісній основі. Випрацьовуючи власне бачення змісту професійної компетентності науково-педагогічного працівника ВНЗ, скористаємось виділеною Г. Єльніковою [123; 127], І. Драч [108] ієрархією компетентностей та будемо виходити з розуміння її трирівневої структури, яка складається з ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей [60].

Ключові компетентності є базою для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей науково-педагогічного працівника, загальнопрофесійні – для формування спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності надають можливість особистості ефективно діяти у різних сферах суспільного життя, сприяють її розвитку та підвищенню якості життєдіяльності. Загальнопрофесійні компетентності відображають специфіку професійної діяльності педагога вищої школи, вони

необхідні для здійснення основних її видів та одночасно реалізують ключові компетентності. Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізація обумовлена загальнопрофесійними та ключовими компетентностями. Професійна компетентність педагога є сукупністю цих компетентностей [108]. З огляду на це, розглянемо професійні компетентності науково-педагогічного працівника ВНЗ.

Перший рівень описує ключові компетентності науково-педагогічного працівника. Узагальнення розуміння змісту та номенклатури ключових компетентностей, виділених міжнародними експертами, європейськими та вітчизняними науковцями [60; 108; 127], Національною рамкою кваліфікацій [265] дало змогу нам виокремити основні ключові компетентності викладача вищої школи:

- громадянську – здатність до реалізації прав і обов’язків громадянина України, здатність орієнтуватися у сфері сучасно-політичного життя в країні;
- загальнокультурну – здатність до здійснення соціальної та професійної діяльності з дотриманням морально-етичних та загальнокультурних норм;
- здоров’язбережувальну – здатність до збереження здоров’я (власного та оточення);
- соціальну – здатність до життєдіяльності в суспільстві, взаємодії та роботи в команді, готовність і здатність брати на себе відповідальність;
- комунікативну – здатність до ефективного використання технологій усного і письмового спілкування різними мовами та використання різних каналів комунікації;
- інформаційну – здатність до пошуку, обробки, збереження та створення інформаційних ресурсів та обміну ними соціальної та професійної діяльності;
- цілеспрямованого саморозвитку – здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку як основа побудови стратегій

навчання протягом життя, спрямованість на розкриття особистісного потенціалу та самореалізацію;

- автономність і відповідальність – здатність самостійно виконувати завдання, розв’язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності та діяльності інших.

Наведені ключові компетентності, маючи універсальний, надпредметний характер, відображають здатність науково-педагогічного працівника здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, ефективно розв’язувати різноманітні проблеми. Вони складають основу його всебічної підготовки до реалізації основної соціокультурної місії професійної освіти – становлення особистості майбутнього фахівця та закладають підґрунтя для формування компетентностей більш специфічного спрямування [108].

До складу соціально значущих якостей особистості нами віднесено такі: патріотизм; національна свідомість; політична культура; активна життєва позиція; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; цілеспрямованість; широкий світогляд; дисциплінованість; здатність до подолання перешкод, що виникають; порядність.

Другий рівень містить загальнофахову компетентність. Прояв загальнопрофесійних компетентностей забезпечує ефективність виконання навчальної, виховної, науково-дослідницької, навчально-методичної та організаційної діяльності викладача ВНЗ. Аналіз функціональних обов’язків науково-педагогічних працівників, праць Т. Борової [60], І. Драч [108], Г. Єльнікової [127], дозволив визначити такі характеристики прояву загальнопрофесійних компетентностей:

- психолого-педагогічної компетентності:



- когнітивний компонент – загальнонаукові та спеціальні знання з педагогіки вищої школи, психології; знання з нормативно-правової бази; загальнотехнологічні – технології навчальної та виховної діяльності, технології оцінювання діяльності (колег, студентів, своєї професійної діяльності), володіння знаннями з ІКТ;
- діяльнісний компонент – загальнометодологічні вміння: вміння бачити та розв’язувати професійну задачу, орієнтуватися в роботі, навчати інших, постійно навчатися самому, уміння обґрунтовувати та передавати досвід; загальнометодичні – володіння різними методами, прийомами, методиками педагогічної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці; загальнотехнологічні: здатність використовувати сучасні освітні технології; сучасні інформаційно-комунікаційні технології;
- характеристиками прояву є здатність до забезпечення оволодінням студентами системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних знань, вмінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві; організації та здійснення ефективної взаємодії зі студентами; створення умов щодо формування й розвитку у студентів системи ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей;
  - науково-дослідницької:
- когнітивний компонент – методологічні знання (методи наукового пізнання, метазнання); знання з проведення науково-дослідної діяльності;
- діяльнісний компонент – володіння методами пізнання, готовність і здатність до здійснення науково-теоретичних і практичних досліджень;
- характеристиками прояву є здатність до організації та проведення наукових досліджень; стимулювання активності наукової роботи студентів та здійснення керівництва нею;
  - компетентності з педагогічного менеджменту:
- когнітивний компонент – знання з освітнього менеджменту

- діяльнісний компонент – вміння використовувати методи управління знаннями; готовність удосконалювати навички самоосвіти і саморозвитку;
- характеристиками прояву є здатність організовувати власну діяльність та управляти навчально-пізнавальною, науковою та суспільною діяльністю студентів.

У представленій структурі особистісний компонент загально професійних компетентностей науково-педагогічного працівника вищої школи є наскрізним та інтегративним, оскільки забезпечує успішність реалізації всіх їхніх видів. Він характеризує сформованість професійно значущих якостей особистості, які необхідні для успішності професійної діяльності та професійного розвитку науково-педагогічного працівника.

Особистісний компонент вміщує прояв професійно значущих якостей, а саме: активність, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, креативність, комунікабельність, здатність до рефлексії, мобільність, поведінкова гнучкість, емоційна стійкість тощо.

В останнє десятиріччя у межах дослідження професійної компетентності викладача як самостійний напрям виокремилась проблема моніторингової компетентності. Проте, кількість наукових праць, у яких розглядається сутність і структура моніторингової компетентності, є незначною. Серед них, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу дослідження А. Денисенко [101], І. Капустіна [154], В. Ягупова, В. Мізінчука, Н. Кришталя [375], Н. Ячиної [381].

Цілком слушною, на наш погляд, є думка Н. Ячиної, яка вважає, що «моніторингова компетентність є одночасно і умовою, і наслідком розвитку професійної компетентності педагога, визначаючи взаємообумовлений зв'язок між рівнем моніторингової компетентності педагога і ефективністю його відповідної моніторингової діяльності, навчально-виховного процесу в цілому, перспективами професійного розвитку і саморозвитку. Саме наявність моніторингової компетентності вчителя слід вважати найважливішою ознакою його професіоналізму» [381, с. 3].

Моніторингову компетентність вчителя вчена розглядає як неодмінну складову його професійної компетентності, що склалася в процесі навчання і розвивається в умовах загальноосвітнього закладу, відображає сукупність професійно значущих властивостей, які забезпечують успішну реалізацію системного моніторингу стану і результативності навчально-виховного процесу, власного професійно-особистісного розвитку і здійснення відповідного планування, коригування та прогнозування своєї роботи. Структура моніторингової компетентності містить мотиваційний, когнітивний і проєктувальний компоненти, що відображають в цілому готовність вчителя до моніторингової діяльності [381, с. 12].

А. Денисенко під моніторинговою компетентністю педагога вищого навчального закладу розуміє сукупність знань, умінь, навичок, а також комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність моніторингу різних сторін педагогічного процесу або виховних систем [101].

Важливою й актуальною в контексті нашого дослідження, є пропозиція І. Капустіна трактувати поняття моніторингової компетентності з позицій кваліметричного підходу. Досліджуючи компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо моніторингу якості освіти, вчений розглядає її як сукупність якісних характеристик (факторів), підґрунтям для визначення яких є Національна рамка кваліфікацій. До факторно-критеріальної моделі як окремі складові моніторингової компетентності дослідник включив знання, розуміння, уміння щодо моніторингу якості освіти [154].

Отже, під моніторинговою компетентністю науково-педагогічного працівника будемо розуміти його здатність до виконання моніторингової діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності вимогам цієї діяльності.

Ми вважаємо, що моніторингову компетентність слід розглядати як складову загальнофахової компетентності науково-педагогічного працівника.

Узагальнюючи розуміння змісту моніторингової компетентності, основними її компонентами виокремимо такі:

- когнітивний компонент: знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень; знання науково-понятійного апарату з питань моніторингу діяльності; знання технології проведення моніторингових досліджень; знання основних принципів розробки інструментарію моніторингу; знання методів збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу;
- діяльнісний компонент: уміння планувати моніторингові дослідження; уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень; уміння застосовувати табличний процесор MSExcel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень; уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі; уміння визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень;
- особистісний компонент: розуміння ролі моніторингових досліджень у забезпеченні якості професійної діяльності; розуміння значення результатів моніторингових досліджень для прийняття управлінських рішень інтерес до моніторингової діяльності; потреба самовдосконалення в галузі моніторингової діяльності.

Третій рівень містить спеціально-фахові компетентності, що складається зі специфічних компетенцій конкретної спеціальності і характеризується здатністю фахівців використовувати спеціальні знання та вміння у процесі професійної діяльності. Спеціально-фахові компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізацію обумовлено ключовими та загальнофаховими компетентностями. До їх складу нами віднесено фахово-теоретичну, фахову науково-дослідну та фахово-методичну компетентності.

Фахово-теоретична компетентність характеризується глибоким та ґрунтовним знанням змісту дисципліни, що викладається; фахова науково-

дослідна – володінням знаннями і методами пізнання на конкретно науковому рівні методології; фахово-методична – володінням особливостями методики навчання з певної дисципліни. У нашому дослідженні не було завданням виокремити ці компетенції, тому що вони стосуються різних напрямів спеціалізації.

Підсумовуючи зазначене вище, професійну компетентність науково-педагогічного працівника ВНЗ представимо сукупністю ключових, загальнопрофесійних та спеціально-фахових компетентностей (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Компетентнісна модель науково-педагогічного працівника

Ключові (базові) компетентності:			
Громадянська	Соціальна	Загальнокультурна	Цілеспрямованого саморозвитку
Інформаційна	Комунікативна	Здоров'язбережувальна	Автономність і відповідальність
Загальнофахові компетентності			
Психолого-педагогічна	Науково-дослідницька	Педагогічного менеджменту	Моніторингова
Спеціально-фахові компетентності			
Фахово-теоретична	Фахова науково-дослідницька	Фахово-методична	

Результативність професійної діяльності науково-педагогічних працівників можна визначити за такими показниками: рівнем розвитку навчально-методичної (ступінь складності навчального навантаження, методичне забезпечення навчальних дисциплін, видання підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, розробка й впровадження засобів контролю знань студентів, зокрема електронних і т.п.); науково-дослідної (підготовка науково-педагогічних кадрів, винахідницька діяльність, наукові публікації, видання монографій, керівництво науково-дослідною роботою студентів та ін.); виховної й організаційної діяльності (підготовка й проведення конференцій, олімпіад, конкурсів, підготовка студентів до участі в різних наукових і методичних заходах, участь у роботі комісій, рад і т.п.).

Представлена модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника ВНЗ має узагальнювальний характер опису професійної діяльності науково-педагогічного працівника, враховуючи її багатовекторність та різноманітність. На основі такої структури можна розширити та конкретизувати вимоги до будь-якого напрямку професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ.

Отже, визначення загальних професійно-кваліфікаційних вимог до професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ на основі компетентнісного підходу дає більш повне розуміння цієї діяльності та впорядковує її, дасть змогу керівникам та науково-педагогічним працівникам більш повно оцінити свою професійну діяльність та визначити перспективи розвитку не тільки у професії, а й в особистісному плані.

### **Висновки до першого розділу**

На підґрунті методологічних принципів формування поняттєво-термінологічного апарату виділено три блоки ключових понять дослідження: дефініції сутності професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; дефініції сучасних підходів та специфіки якості професійної діяльності; дефініції дослідження проблеми моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Сформалізовано власне бачення змісту професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Запропоновано процесний підхід до визначення її компонентів, а саме: основні процеси – підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра; здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності; здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; допоміжні процеси – навчально-методичний, організаційний, громадський; управлінські процеси: управління розвитком; управління діяльністю; здійснення моніторингових процедур і вимірювань.

Визначення структури й декомпозиція виділених груп процесів дає

змогу розглядати й оцінювати різні види діяльності не ізольовано, а в певній системі, де кожна діяльність постає як мотивована, цілеспрямована, предметна, здійснювана за допомогою відповідних методів і як така, що призводить до системного результату.

Аналіз наукових поглядів на якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників як об'єкта моніторингу засвідчив, що нині це питання в центрі дискусій не лише у вітчизняних освітянських колах, а й у міжнародному просторі. У контексті дослідження з'ясовано, що у розумінні якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ доцільно спиратися на весь спектр значень самої категорії «якість» щодо людської діяльності. У цьому випадку необхідно розглядати якість: як характеристику реального стану діяльності, що має своєрідність й відрізняється певними ознаками; як ступінь відповідності встановленим нормативам і стандартам здійснення діяльності; як міру задоволення потреб тих, хто прямо або опосередковано зацікавлений у результатах цієї діяльності.

Усвідомлення й прийняття сукупності значень поняття «якість діяльності» дає можливість уточнити сутність і зміст оцінки реальної якості. Звідси виходить, що для оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ необхідно: по-перше, встановити посадові функції кожного викладача; по-друге, визначити, співвідповідність специфіки цієї діяльності нормативним документам; по-третє, виявити, наскільки діяльність конкретного викладача відповідає очікуванням і потребам керівників, колег і, звичайно, студентів, а також своїм власним потребам і можливостям.

У дослідженні визначено концептуальні положення, на яких ґрунтується система моніторингу якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. На основі систематизації понятійного простору на засадах системного підходу доведено, що феномен «якість професійної діяльності»: з філософських позицій слід розглядати як сутнісну визначеність професійної діяльності, завдяки якій вона вирізняється серед інших видів професійної діяльності і може розглядатися як цілісний об'єкт; є інтегративною

властивістю й має складну ієрархічну структуру, що складається з якості умов, якості процесів та якості результатів професійної діяльності; є динамічним утворенням і має властивість різного індивідуального сприйняття; з позицій економічного й управлінського підходів характеризується двобічністю: з одного боку, це відповідність нормам, стандартам; з іншого – це відповідність очікуванням усіх зацікавлених сторін (студентів, керівників, колег, працедавців, соціуму, держави). Отже, оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ має здійснюватися за трьома напрямками: умови, процес і результати.

Теоретичний аналіз наукових джерел і дієвого освітянського досвіду засвідчив, що у сучасній науково-педагогічній літературі проблематика моніторингу в освіті була предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Проте в науково-педагогічній літературі достатньо повно розроблені теоретичні основи моніторингу навчально-виховного процесу, моніторингу якості освітньої діяльності навчального закладу, моніторингу якості освіти, але майже немає праць, присвячених дослідженню моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Ми розуміємо моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів як аналітично-інформаційну систему, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості професійної діяльності викладачів ВНЗ. Виявлено, що управлінський моніторинг здійснюється з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій і досягнення заданих параметрів якості професійної діяльності. Надано сутнісну характеристику моніторингу як супроводжуючого оцінювання та поточного регулювання професійної діяльності, об'єктивного і валідного засобу оцінювання різноманітних аспектів професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ тощо.



Специфікою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є не тільки аналітично-інформаційний супровід професійної діяльності викладачів, а й включення механізмів поточного регулювання, зокрема, саморегулювання.

Встановлено, що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складається з таких компонентів: моніторинг умов професійної діяльності; моніторинг процесу професійної діяльності; моніторинг результатів професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

На основі аналізу літературних джерел визначено зміст професійної компетентності викладача ВНЗ, що має трирівневу ієрархічну структуру (I рівень – ключові компетентності, II рівень – загальнопрофесійні компетентності, III рівень – спеціальні професійні компетентності). Наскрізними компонентами компетентностей усіх видів є когнітивний, діяльнісний та особистісний. Зміст і структура професійної компетентності науково-педагогічного працівника вищої школи відображає основні функції та вимоги до його діяльності, знання, вміння й навички, соціально та професійно значущі якості особистості. З'ясовано, що моніторингова компетентність науково-педагогічного працівника є неодмінною складовою його професійної компетентності.

У ході дослідження встановлено, що для здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ необхідно: розробити відповідний інструментарій, критерії та показники, виокремивши нормативні вимоги до професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; визначити методiku та програму проведення моніторингу.

Основні результати розділу відображені у таких публікаціях автора [18, 20, 28, 31, 34, 43].

## РОЗДІЛ 2

### МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРАКТИЦІ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ

#### **2.1. Законодавчо-нормативні та наукові засади управління якістю освіти у вітчизняних вищих навчальних закладах**

Реформування системи освіти здійснюється на основі трансформації стратегії державної політики у сфері освіти.

Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України [328], Законами України: «Про освіту» [327], «Про вищу освіту» [326], Національною доктриною розвитку освіти [329], Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [330].

Перелічені вище законодавчі та нормативні документи підтверджують об'єктивну необхідність цілеспрямованої зміни системи управління освітою, у т.ч. вищою. Так, у Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики. Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. Держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, забезпечує його прозорість, сприяє розвитку громадського контролю [329, с. 5].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [330] відзначається, що розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі. Такою проблемою є і недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти.

У документі зазначено, що забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти має стати одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти. Необхідним є також розроблення переліку кваліфікаційних характеристик педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Підкреслюється, що ефективність реалізації управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу та оцінки якості освіти відповідає цілям і завданням державної політики у цій сфері та наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень.

Перспективними напрямами забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні мають стати: удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, здійснення оплати праці працівників, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання; розроблення моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати; проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів і результатів; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо); модернізація та оновлення системи освітньої статистики; забезпечення населення, органів

управління, навчальних закладів достовірною інформацією стосовно умов і результативності функціонування системи освіти на різних її рівнях; оприлюднення результатів проведення моніторингу системи освіти, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій [330].

Міністерством освіти і науки презентовано проект Концепції розвитку освіти на період 2015-2025 років [262], який підготовлено Стратегічною дорадчою групою «Освіта» для надання консультативної та експертної підтримки Міністерству освіти і науки у розробці Дорожньої карти освітньої реформи.

Автори концепції наголошують, що впродовж усього періоду існування незалежної України в освітньому секторі країни накопичувалися численні проблеми системного характеру, основними з яких є, зокрема, зниження якості педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів; брак ефективної системи моніторингу і контролю якості освіти.

Результатом реформи, на думку авторів, має бути всеосяжна трансформація освітнього сектора. Освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються. Одним з напрямів Концепції розвитку освіти є реформування системи підготовки та перепідготовки педагогічних, управлінських кадрів в освітньому секторі та забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери. Зокрема, пропонується розробити методичну базу і надати практичну допомогу вищим навчальним закладам у створенні систем внутрішнього забезпечення якості; у нормативних документах системи (внутрішнього й зовнішнього) забезпечення якості відбити вимоги до наукового й професійного профілю сучасного викладача-дослідника.

На виконання статті 3 Указу Президента України від 30 вересня 2010 р. №026 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» [331] постановою №1283 від 14 грудня 2011 року Кабінет Міністрів

України затвердив «Порядок проведення моніторингу якості освіти» [267], в якому визначено механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової і повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти, а саме: основні завдання, об'єкти, методи, шляхи, етапи проведення моніторингу.

Згідно документа основними завданнями моніторингу якості освіти є: отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

Об'єктами моніторингу є: інформація про учасників освітнього процесу, зокрема про стан їх здоров'я, соціальний захист, умови життя та навчання, готовність до впровадження певного виду діяльності, рівень задоволення потреби в освітніх послугах; процеси, що відбуваються у системі освіти, та характеристики її стану; результати навчальної діяльності; навчально-методичне, матеріально-технічне, нормативно-правове, кадрове забезпечення освітнього процесу.

Моніторинг проводиться п'ятьма етапами: на першому етапі визначається мета, завдання, терміни, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання; на другому етапі готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу; на третьому етапі здійснюється власне моніторинг; на четвертому етапі проводиться аналіз результатів моніторингу, готується статистична та аналітична інформація про якість освіти; на п'ятому етапі оприлюднюється зазначена інформація.

Побудова національної системи моніторингу якості освіти (НСМЯО) потребує, на думку О. Ляшенко [198], чіткого розуміння основних засад, що мають бути покладені в основу здійснення моніторингових досліджень в Україні. З метою формування підходів до створення, упровадження та

функціонування НСМЯО розроблено проект «Концепції створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України» [170]. В документі визначаються мета, завдання, принципи, об'єкт, предмет моніторингу якості освіти в Україні, інституційна ієрархія, методологічні, технічні, хронологічні засади моніторингових досліджень.

Законом України «Про вищу освіту» дано чітке визначення якості вищої освіти та освітньої діяльності ВНЗ, як сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства», а також, окремо, якості освітньої діяльності як «сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства [326].

У статті 16 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із: 1) системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає, зокрема, здійснення таких процедур і заходів як щорічне оцінювання науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб [326].

Постановою №1187 від 30 грудня 2015 року Кабінет Міністрів України затвердив «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів

освіти», в яких, зокрема, встановлено кадрові вимоги щодо забезпечення провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти [265]. У Додатку 12 до Ліцензійних умов визначено показники рівня наукової та професійної активності науково-педагогічного працівника за п'ять років.

Отже, необхідність в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження, аналізу та прогнозування якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників визнана державними документами та урядовими актами. Аналіз нормативно-правових документів свідчить що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є складовою системи внутрішнього забезпечення якості.

Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (ENQA), засновником якого є чотири європейські структури (Е4): ENQA – Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти; EUA – Європейська асоціація університетів; EURASHE – Європейська асоціація вищих навчальних закладів, що не є університетами; ESU (колишня ESIB) – Європейська спілка студентів.

Улітку 2008 р. Європейський реєстр із забезпечення якості (ENQA) розпочав свою діяльність, яка сприятиме створенню системи моніторингу якості освіти та участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти.

У цьому контексті моніторингові дослідження треба проводити з урахуванням вимог міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO – 88 (МСКЗ), міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCEI – 97 (МСКО), міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та вимог, критеріїв і стандартів, які узгодили країни – учасниці Болонського процесу.

Майже 20 років стандарти ISO серії 9000 у своїх положеннях відображають розвиток фундаментальних концептуальних засад та принципів загальної теорії управління якістю. Серія стандартів ISO 9000 складається із чотирьох основних стандартів, що підтримуються декількома іншими документами, а саме:

- ISO 9000:2005, Системи менеджменту якості. Основні положення та словник [110]. Стандарт є введенням до 3-х інших ключових стандартів серії 9000 і відіграє суттєву роль у розумінні і застосуванні усієї серії, оскільки він визначає основні терміни, що використовуються у системі стандартів з менеджменту якості. Він ґрунтується на восьми принципах менеджменту якості: орієнтація на споживача (замовника); лідерство (провідна роль керівництва); залучення персоналу; процесний підхід; системний підхід до менеджменту; постійне поліпшення (або неперервне вдосконалювання); прийняття рішень на основі фактів; взаємовигідні відносини з постачальниками;

- ISO 9001:2008, Системи менеджменту якості. Вимоги[111]. Стандарт визначає вимоги до системи управління якістю, що можуть бути застосовані до будь-якої організації, у тому числі, і ВНЗ;

- ISO 9004:2009, Управління з метою сталого успіху організації. – Підхід з позицій управління якістю [112];

- ISO 19011:2003, Настанови щодо здійснення аудитів систем управління якістю і (або) екологічного управління [113].

У вересні 2015 року було опубліковано нові версії стандартів ISO 9001:2015, ISO 9000:2015, ISO 14001:2015 [236]. Стандарт ISO 9001:2015 спонукає організації приділяти більше уваги зовнішнім факторам системи менеджменту якості в межах підходу, заснованого на аналізі ризиків. У стандарт був введений ряд важливих нових вимог: спеціальні вимоги до організацій, пов'язані із застосуванням процесного підходу при плануванні, впровадженні та розвитку СУЯ; визначення компетенцій персоналу, що виконує ті види робіт, які впливають на показники якості; виявлення і підтримка знань, необхідних, для забезпечення відповідності продукції і послуг організації встановленим вимогам [150].

Стандарти серії ISO 9000 розроблені з урахуванням останніх вимог ринку й засновані на принципах загального управління якістю [252].



Загальне управління якістю (Total Quality Management) – це підхід до управління організацією, націлений на якість, який ґрунтується на участі всіх її членів (персоналу у всіх підрозділах і на всіх рівнях організаційної структури) і спрямований на досягнення як довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача, так і вигоди для членів організації й суспільства [252].

Основна ідеологія TQM ґрунтується на принципі – поліпшенню немає меж. Діє цільова установка – прагнення до нуля дефектів і до нуля невиробничих витрат, а також до постачання – точно в термін. При цьому є усвідомлення, що досягти цих меж неможливо, але до цього треба постійно прагнути і не зупинятися на досягнутих результатах. Ця ідеологія має спеціальний термін – «постійне поліпшення якості» [252].

Мета TQM: досягнення довгострокового успіху шляхом максимального задоволення запитів споживачів, співробітників і суспільства.

Завдання TQM: постійне поліпшення якості шляхом регулярного аналізу результатів і коректування діяльності, повна відсутність дефектів і невиробничих витрат, виконання наміченого точно у визначений термін.

Принципи, що становлять основу концепції всезагального управління якістю (Total Quality Management) стосовно сфери вищої освіти, можуть бути визначені таким чином.

1. *Роль вищого керівництва.* Керівництво має інтегрувати систему управління якістю в загальну модель управління ВНЗ. Управління якістю освіти має здійснюватися через конкретні рішення, які однозначно й чітко відображають позицію керівництва. Поведінка керівників усіх рівнів – ректора, проректорів, деканів – зумовлює формування та досягнення цілей якості функціонування і результатів освітнього процесу, ясність і єдність цілей, а також внутрішнє освітнє середовище, у якому всі суб'єкти можуть удосконалювати свою діяльність.

2. *Орієнтація на споживача.* ВНЗ має стати організацією, що орієнтована на клієнта і вважає студентів, персонал, працевлаштувачів та

суспільство своїми споживачами. У ньому повинні впроваджуватися процеси, спрямовані на оцінювання його діяльності споживачами. Зосередження уваги на споживачеві, на задоволенні встановлених і передбачуваних очікувань забезпечує ВНЗ збереження провідного місця на ринку освітніх послуг і дає змогу досягти лояльності споживачів. В освітній діяльності встановленими потребами є вимоги освітніх стандартів, що визначають мінімальний рівень і обсяг змісту освіти, і вимоги до підготовки випускників, які навчальний заклад має забезпечити студентам.

3. *Стратегія планування.* ВНЗ має уникати планування діяльності з підвищення якості підготовки майбутніх фахівців як відокремленої від своєї загальної сфери діяльності. Оптимальною для ВНЗ вбачається підготовка стратегічного плану за принципом знизу – вгору.

4. *Залучення працівників.* Професорсько-викладацький склад є головною конкурентною перевагою ВНЗ. Відповідно, важливо створювати умови для максимального розкриття та використання його творчого потенціалу. Необхідно делегування більшої відповідальності на нижчі рівні відповідальності. Це стимулює кожного викладача до активного залучення до діяльності навчального закладу, формує почуття причетності та відповідальності за результати в галузі якості.

5. *Навчання працівників.* Критичним фактором успіху запровадження TQM у ВНЗ є організація навчання. Навчання необхідно починати з ректорату, а потім використовувати принцип «доміно». Вчитися потрібно і на успіхах, і на невдачах як своїх, так і конкурентів, замовників, постачальників. Результати діяльності ВНЗ стають оптимальними, якщо його робота здійснюється на підставі управління та обміну знаннями, досвідом в умовах створеної культури безперервного навчання, інновацій і вдосконалювання.

6. *Нагороди та визнання.* Залучення персоналу ВНЗ до роботи за принципами TQM має передбачати запровадження менеджменту знань, планування кар'єрного росту, стимулюватися визнанням та винагородами,

що ґрунтуються на оцінці індивідуальних досягнень науково-педагогічних працівників.

7. *Лояльність працівників.* Для забезпечення лояльності працівників ВНЗ необхідно створити такий клімат, щоб робота приносила радість.

8. *Зв'язок зі споживачем.* Керівництво ВНЗ має обов'язково налагодити зв'язки з усіма категоріями споживачів, залучати їх до участі у ключових процесах діяльності закладу, зокрема, у процесі стратегічного планування. Вимоги до якості не завжди в полі зору замовника. Тому необхідно прагнути до задоволення всіх потреб «покупця». При цьому слід враховувати і те, щоб результати діяльності ВНЗ відповідали визначеним стандартам.

9. *Проектування та розроблення продукції, послуг.* Для ВНЗ воно полягає у створенні нових навчальних планів та програм, а також наукової продукції в межах науково-дослідних робіт навчального закладу.

10. *Управління процесами.* Доведено, що бажаного результату досягають, якщо діяльністю і відповідними ресурсами управляють як процесом. Процеси чітко визначені і систематично керуються. Рішення зі зміни існуючих процесів і планування вдосконалень здійснюються на підставі надійної інформації, яка також містить дані про ставлення споживачів та інших зацікавлених сторін.

11. *Якість постачальників.* Вимоги до якості продукції постачальників є практично такими ж, як і до власної.

12. *Збір та аналіз даних.* Це передбачає розроблення і впровадження системи моніторингу якості освіти у ВНЗ.

13. *Бенчмаркінг.* Він дає змогу на підґрунті порівняння з іншими ВНЗ визначити власні шляхи розвитку і можливості для удосконалення [252].

Найбільший ефект TQM дає під час узгодженого використання цієї концепції на рівнях: індивідуальному; кафедральному; факультетському; університетському (інституційному); державному.

Одним із ключових принципів побудови системи менеджменту якості відповідно до вимог ISO 9001 є процесний підхід: діяльність організації складається з низки взаємозалежних процесів. При цьому вихідні дані одного процесу є вхідними даними для наступного. Тому процесний підхід полягає в систематичній діяльності з визначення процесів, їх послідовності й взаємодії, управління процесами й зв'язками між ними [111].

Процесний підхід тісно пов'язаний з іншими сімома базовими принципами менеджменту якості, установленими стандартами ISO 9000:2000. При цьому процесний підхід виступає як провідний принцип, реалізація якого обумовлює реалізацію й інших принципів.

Визначаючи сутність процесного підходу до управління якістю освіти, ряд дослідників (В. Качалов [156], В. Панасюк [246], М. Світкін [284]) виділили його характерні риси: процесний підхід орієнтований на міжфункціональні процеси; для процесного підходу в організації важливі горизонтальні зв'язки. Процеси, як правило, визначаються як наскрізні (міжфункціональні), якщо охоплюють діяльність, виконувану різними структурними підрозділами ВНЗ, що мають різну функціональну підпорядкованість.

Багато проблем, що виникають у навчальному закладі, зв'язані саме з його традиційною лінійно-функціональною організацією. Це проблеми міжфункціональної взаємодії, коли структурний підрозділ або посадова особа не несе відповідальності за кінцевий результат, не бачить свого місця в загальній структурі процесів, не розуміє, як результати її праці використовуються іншими працівниками організації. Впровадження процесного підходу вирішує проблему неефективної взаємодії підрозділів різної функціональної підпорядкованості, фокус зміщається на споживача. Таким чином, процесно-орієнтована структура забезпечує ВНЗ кращу координацію діяльності персоналу в рамках процесу, зниження витрат на виконання операцій і концентрацію на основних процесах [323].

Розглядаючи діяльність сучасного ВНЗ, дослідники пропонують різні класифікації процесів функціонування вищого навчального закладу. Так, С. Трапідин, О. Граничина розробили наступну класифікацію процесів ВНЗ [323].

Основні процеси ВНЗ: 1) реалізація основної і додаткової освітніх програм (підпроцеси: навчання, виховання); 2) здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності (підпроцеси: науково-дослідна діяльність, інноваційна діяльність, трансфер-технології); 3) здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; 4) здійснення інформаційної й культурно-освітньої діяльності.

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

Управлінські процеси: 1) управління розвитком (підпроцеси: стратегічне планування, стратегічне проектування освітніх програм і навчальних процесів, маркетинг, здійснення процесів моніторингу й вимірювань); 2) управління функціонуванням ВНЗ (підпроцеси: управління процесами й ресурсами, аналіз і прийняття рішень, здійснення процесів моніторингу й вимірювань).

На нашу думку, авторами досить повно визначені процеси діяльності ВНЗ, вдалим є виділення в управлінських процесах таких як процеси управління розвитком й управління функціонуванням, проте, в групі допоміжних процесів відсутній такий процес як взаємодія зі споживачами.

В. Стражев, А. Жук, В. Воскресенський, пропонуючи типову модель системи управління якістю освіти у ВНЗ, виокремлюють такі процеси діяльності навчального закладу:

- *управлінські процеси*: стратегічне планування, маркетинг, проектування освітніх програм, планування освітнього процесу, менеджмент процесів і ресурсів, аналіз і коректування.
- *основні процеси*: освітній процес спеціальності, підвищення кваліфікації й перепідготовка, підготовка кадрів вищої кваліфікації.
- *забезпечуючі процеси*: кадрове забезпечення, навчально-методичне забезпечення, інформаційне забезпечення, матеріально-технічне забезпечення, розвиток інфраструктури й соціальної сфери, фінансове забезпечення, редакційно-видавнича діяльність, наукова діяльність, міжнародна діяльність, документаційне забезпечення, взаємодія з постачальниками, взаємодія зі споживачами.
- *процеси моніторингу, вимірювання, контролю*[307].

Для нас важливим є виділення авторами процесів моніторингу, вимірювання, контролю в окрему групу процесів діяльності ВНЗ. Такий підхід засвідчує доцільність розробки системи внутрішньовузівського моніторингу якості освіти.

В австрійському університеті прикладних наук і менеджменту міста Кремс застосовується модель процесів університету, яка складається з трьох рівнів: 1-й рівень: ключові процеси – процес навчання, процес наукової діяльності, процес проектування і розроблення навчальних планів і програм; 2-й рівень: процеси менеджменту – процес маркетингу, процес прийняття управлінських рішень у сфері якості, процес менеджменту ресурсів; 3-й рівень: процеси підтримки ключових процесів – процес підготовки персоналу, процес вимірювань, аналізу, поліпшення, процес надання послуг студентам (бібліотека, гуртожиток, комп'ютерна техніка, харчування, медичне обслуговування) [252].

На наш погляд, ця модель процесів недостатньо повно відображає ключові процеси діяльності ВНЗ.

Л. Віткін, Т. Фініков зосереджують увагу на ключових процесах діяльності ВНЗ. Вони визначають десять ключових процесів, які утворюють процесну модель ВНЗ: відповідальність керівництва; менеджмент ресурсів; аналіз, вимірювання і поліпшення; набір студентів; навчальний процес; наукова діяльність; розроблення навчальних планів і програм; працевлаштування випускників; післядипломне навчання; виховний процес. На думку дослідників, найбільш впливає на кінцевий результат діяльності ВНЗ інтегрований процес «випуск продукції», що складається з сімох процесів. Саме вони великою мірою визначають якість підготовки випускника і, відповідно, ступінь його задоволеності, а також задоволеності інших зацікавлених сторін. Три інші процеси «відповідальність керівництва», «менеджмент ресурсів», «вимірювання, аналіз і поліпшення» є допоміжними і забезпечують належну організаційну підтримку основного інтегрованого процесу «випуск продукції» [252].

На основі аналізу наведеного вище ми спробували цілісно відобразити процесну модель діяльності ВНЗ (рис.2.1).

Основні процеси ВНЗ: 1) підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра; 2) здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності (підпроцеси: науково-дослідна діяльність, інноваційна діяльність); 3) здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Виділення саме цих процесів як основних виправдане тим, що вони характеризують основні напрямки діяльності сучасного ВНЗ й, очевидно, додають вартість для споживача, через них реалізується місія ВНЗ, на їх базі формується організаційна структура, визначається набір допоміжних процесів і процесів управління. Включення першого й другого процесів у список основних процесів не вимагає особливих коментарів. Виділення ж підпроцесу здійснення інноваційної діяльності є відбиттям сучасних тенденцій у розвитку вищої професійної освіти й перебуває в руслі тих завдань, які ставлять держава й суспільство перед системою підготовки висококваліфікованих кадрів. Крім того, будь-яке інноваційне дослідження за

визначенням додає вартість продукції й тому здійснення інноваційної діяльності належить до основних процесів.

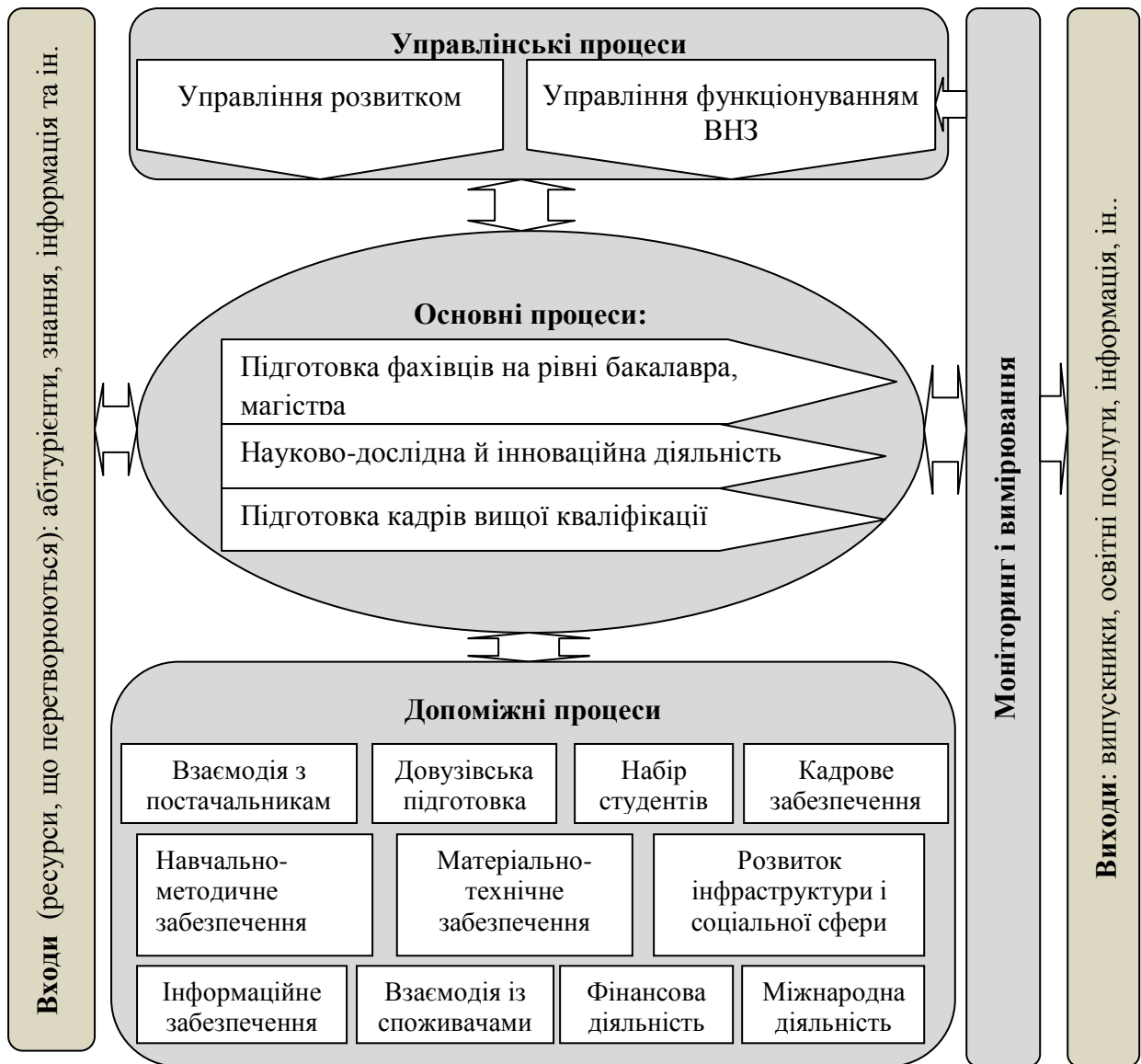


Рис.2.1. Процесна модель діяльності ВНЗ

Підготовка кадрів вищої кваліфікації завжди розглядалася як важливий напрямок діяльності ВНЗ. У пропонованій моделі здійснення процесу підготовки кадрів вищої кваліфікації розглядається як окремий основний процес, з огляду на високу значимість його результатів для ефективності перерахованих вище інших основних процесів.

Допоміжні процеси: 1) взаємодія з постачальниками; 2) довузівська підготовка; 3) набір студентів; 4) кадрове забезпечення (процеси підготовки,



перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів); 5) інформаційне забезпечення (інформаційно-бібліотечне обслуговування, видавнича діяльність, комп'ютерна мережа ВНЗ); 6) навчально-методичне забезпечення; 7) матеріально-технічне забезпечення; 8) взаємодія зі споживачами (вивчення потреб ринку праці, працевлаштування випускників); 9) фінансова діяльність; 10) розвиток інфраструктури і соціальної сфери; 11) міжнародна діяльність.

Управлінські процеси: 1) управління розвитком (підпроцеси: стратегічне планування, розроблення навчальних планів і програм, маркетинг); 2) управління функціонуванням ВНЗ (підпроцеси: менеджмент процесів і ресурсів, аналіз і прийняття рішень); 3) здійснення процесів моніторингу і вимірювань.

Ми виокремлюємо процеси моніторингу і вимірювань в системі управлінських процесів, зважаючи на те, що моніторинг і вимірювання складають відносно самостійну функцію управління (а саме, функцію інформаційного забезпечення управління у різних сферах діяльності), яка тісно пов'язана з іншими управлінськими функціями і спрямовує діяльність ВНЗ на досягнення бажаного результату.

Ключові процеси: стратегічне планування; менеджмент ресурсів; набір студентів; підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра; здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності; працевлаштування випускників; здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; моніторинг і вимірювання.

На початку листопада 2009 року було опубліковано нове видання стандарту ISO 9004 [398], який надає організаціям модель «сталого успіху» в сьогоденних постійно змінних умовах. Найважливішою прогресивною рисою цього стандарту В. Новіков вважає застосування власних (індивідуальних) моделей самооцінювання [234]. Серед основних положень стандарту, що відображають чотири нові та вісім відомих модернізованих принципів управління якістю, вчений відмічає такі: наявність в організації логічно структурованого плану, методів досягнення цілей на довгий період

часу (стратегії); стратегія та політика, структурована за рівнями організації на вимірювані цілі; збирання індивідуальних знань персоналу і перетворення їх на корпоративні знання; створення спільних цінностей з партнерами і постачальниками; мінімізація впливу природних джерел на життєвий цикл виробництва продукту; правильний вибір індикаторів процесів («індикатори – це фактори, що контролюються організацією і є критичними для сталого успіху, мають бути предметом вимірювання як ключові індикатори виконання»); самооцінювання (всесторонній та систематичний аналіз ступеня зрілості) як організації в цілому, так і на рівні елементарних процесів для визначення пріоритетів планування вдосконалення та інновацій; безперервне вдосконалення має стати частиною культури організації; інновації – «створення (development) нового» на усіх рівнях через зміни у продукті (не лише за вимогами споживачів, а й з причини очікуваних змін зовнішнього оточення); процесах (наприклад виробництва); організаційній структурі і СУЯ; навчання організації в цілому та формування корпоративних знань на основі індивідуальних знань членів організації та демонстрація лідерства у передбачувані [234].

В його основу була покладена ідеологія японського стандарту на управління якістю [402], який вважається найприйнятнішим для організацій, що працюють в «непрогнозованому» зовнішньому оточенні. Стандарт ISO 9004:2009 призначений для сприяння досягнення сталого успіху будь-якою організацією, незалежно від розміру, типу або виду діяльності. Він дозволяє організаціям підвищити якість товарів і послуг для своїх споживачів шляхом заохочення самооцінки як важливого інструменту, який надає організаціям: основу для порівняння рівня зрілості, що охоплює керівництво, стратегії, системи управління ресурсами і процесами; основу для визначення сильних і слабких сторін; можливості для визначення удосконалень, інновацій; основу для стратегічного планування в будь-якій організації [191].

Отже, саме самооцінка має стати однією із складових системи управління якістю, що забезпечить стабільність розвитку організації (у

нашому випадку ВНЗ). Сьогодні вже мова йде не лише про індивідуальні моделі системи управління якістю, а й про індивідуальні підходи у проведенні самооцінювання. Згідно зі стандартом ISO 9004:2009 організація сама визначає аспекти та критерії оцінювання, виходячи із встановленого організаційного профілю, що принципово відрізняється від існуючих досі підходів, де значимість окремих аспектів зафіксована і не залежить від напрямку та специфіки діяльності організації (конкурентного середовища, зовнішніх умов, часу існування організації на ринку тощо).

Організації (ВНЗ), щоб вижити й витримати конкуренцію, необхідно мати механізм адекватного внутрішнього реагування на зміну зовнішніх умов. Такими механізмами, що змогли б забезпечити можливість осмисленого проведення змін, створюючи основу для сталого розвитку організації, можуть стати система менеджменту знань й інновації. Базовим положенням менеджменту знань є визнання того факту, що основними ресурсами розвитку організації «стають люди й знання, якими вони володіють, інтелектуальний капітал і зростаюча професійна компетенція кадрів» [253, с.57]. При цьому базовою функцією в менеджменті знань є функція управління знаннями, яке є сукупністю процесів і технологій для виявлення, створення, поширення, обробки, зберігання й надання для використання знань усередині організації.

Тому існують дві точки зору щодо питання завдань і методів реалізації менеджменту знань: інформаційний або технологічний підхід, що передбачає необхідність створення інформаційних систем (баз даних), здатних зберігати, обробляти величезні масиви даних, наявних в організації, перетворюючи їх в інформацію, а далі – у знання, розуміючи під знанням у цьому випадку точну інформацію з даної проблеми; персоніфікований підхід, що орієнтується, насамперед, на виявлення, збереження й ефективного використання знань співробітників, особливо неявних знань [144].

Ці напрямки не здаються нам конфронтуючими, навпаки, вони є взаємодоповнюючими й організуючими різні інформаційні потоки в

організації. Виявлення знань співробітників, а потім їх обробка, розміщення в базі знань організації є шляхом до розвитку колективного організаційного розуму.

У менеджменті знань розрізняють особистісне й організаційне знання. Саме тут з'являється точка дотику двох підходів у менеджменті знань, оскільки інформаційний підхід більше стосується організаційного знання, а персоніфікований – особистісного. Особистісне знання здобувається конкретним співробітником у процесі навчання, діяльності, нагромадження досвіду. Виявлене, воно вносить свій незамінний внесок в організаційне знання, поповнюючи єдиний інтелект організації, нову організаційну культуру. Джерелами формування організаційного знання або «організаційної пам'яті», крім того, є оброблена інформація, отримана в результаті бенчмаркінга, у процесі взаємодії з постачальниками й споживачами й т.д. Але безсумнівну унікальність організаційному знанню надають все-таки компоненти особистісного знання співробітників, зокрема, неявні знання. Знання породжується конкретною людиною, при взаємодії людей у групі знання збагачується й породжує нове знання в процесі діалогу, обміну досвідом, спостережень, діяльності («спіраль пізнання» А. Но-Накі, Г. Такеучі) [332].

ВНЗ має бути організацією, що навчається, щоб відповідати сучасним вимогам. Організація як освітнього процесу на принципах менеджменту знань (адже теперішні студенти – завтрашні працівники економіки знань), так і корпоративного навчання персоналу ВНЗ є винятково важливою у формуванні здатності до самоорганізації, більше того, до саморозвитку через навчання.

Навчання має стати формою життя персоналу. Оскільки індивідуальні знання на 80% втрачаються при втраті персоналу (у нашому випадку науково-педагогічних працівників) – носія цих знань, а в організації (у нашому випадку ВНЗ) залишається лише 20% [191], то вкрай важливим є створення систем формування організаційних знань вищого навчального

закладу із індивідуальних знань науково-педагогічних працівників. Саме такі організаційні знання становлять базу для подальших покращень та інновацій.

Модель системи управління якістю, заснована на використанні організаційних знань та інноваціях, здатна забезпечити стале зростання вищого навчального закладу, що перебуває в умовах нестабільного ринку освітніх послуг. Очевидно, що здатність ВНЗ до отримання знань – необхідна умова його сталого розвитку.

Стале зростання досягається також за рахунок здатності навчального закладу динамічно враховувати зовнішні зміни та оперативно впроваджувати необхідні інновації, що ґрунтуються на організаційних знаннях. Менеджмент якості тісно пов'язаний із інноваційною діяльністю ВНЗ.

Саме поняття «інновації» розуміють по-різному. У рамках найсучасніших концепцій управління якістю [399, 402] інновації (innovations) – необхідна умова сталого росту, здатність організації повністю чи частково відмовитися від існуючої організаційної структури і створити нову, якщо це призведе до значного поліпшення характеристик продукції та процесів. Згідно стандарту ISO 9004:2009 інновації можуть бути застосовані для вирішення проблем на всіх рівнях, внесенням змін в: технології або продукцію (тобто інновації, які є відповіддю не тільки на зміни потреб і очікувань усіх зацікавлених сторін, але й реакцією на потенційні зміни в організаційному середовищі й життєвому циклі продукції); процеси (тобто інновації в методах виробництва продукції або інновації для поліпшення стабільності процесу й зменшення варіацій); організацію (тобто інновації в її устрій і організаційну структуру); систему менеджменту (тобто щоб гарантувати, що конкурентні переваги втримуються й нові можливості використовуються при виникненні змін в організаційному середовищі).

Сьогодні інноваційний менеджмент є одним з основних і популярних напрямів вдосконалення процесу управління якістю освіти. Інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань,

представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок [229]. Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи. Ефективний інноваційний освітній менеджмент, спрямований на підвищення якості освіти, є надійним механізмом задоволення потреб споживачів освітніх послуг та забезпечення конкурентоспроможності освітніх закладів.

Система інновацій в освіті представлена як єдність: нових освітніх технологій – технологічних інновацій; нових економічних механізмів у сфері освіти – економічних інновацій; нових методів і прийомів викладання й навчання – педагогічних інновацій; нових організаційних структур і інституціональних форм у галузі освіти – організаційних інновацій [333].

Аналіз різних версій стандартів серії ISO 9000 показує, що сучасний етап розвитку суспільства характеризується необхідністю впровадження трирівневої моделі системи управління якістю [191, 398]. До існуючих двох рівнів ISO 9001:2000 (удосконалення продукту та удосконалення системи управління якістю) сьогодні додається третій – інноваційний розвиток організації.

Отже, можна стверджувати, що нові версії стандартів систем управління якістю ведуть ВНЗ від задоволеності споживачів до задоволеності всіх зацікавлених сторін, від інформаційних технологій – до управління знаннями, від постійного поліпшення процесів – до інновацій.

На основі проведеного аналізу основних тенденцій розвитку сучасних концепцій систем управління якістю побудовано трирівневу модель управління якістю освіти у ВНЗ, яка може бути покладена у розробку системи внутрішньовузівського моніторингу якості освіти (Рис.2.2).

Трирівнева модель СУЯ у межах принципів ISO 9004:2009, на відміну від відомої дворівневої моделі ISO 9001:2008 (перший рівень – удосконалення продукту, другий – удосконалення системи), включає третій рівень – інновації системи [112, 399].

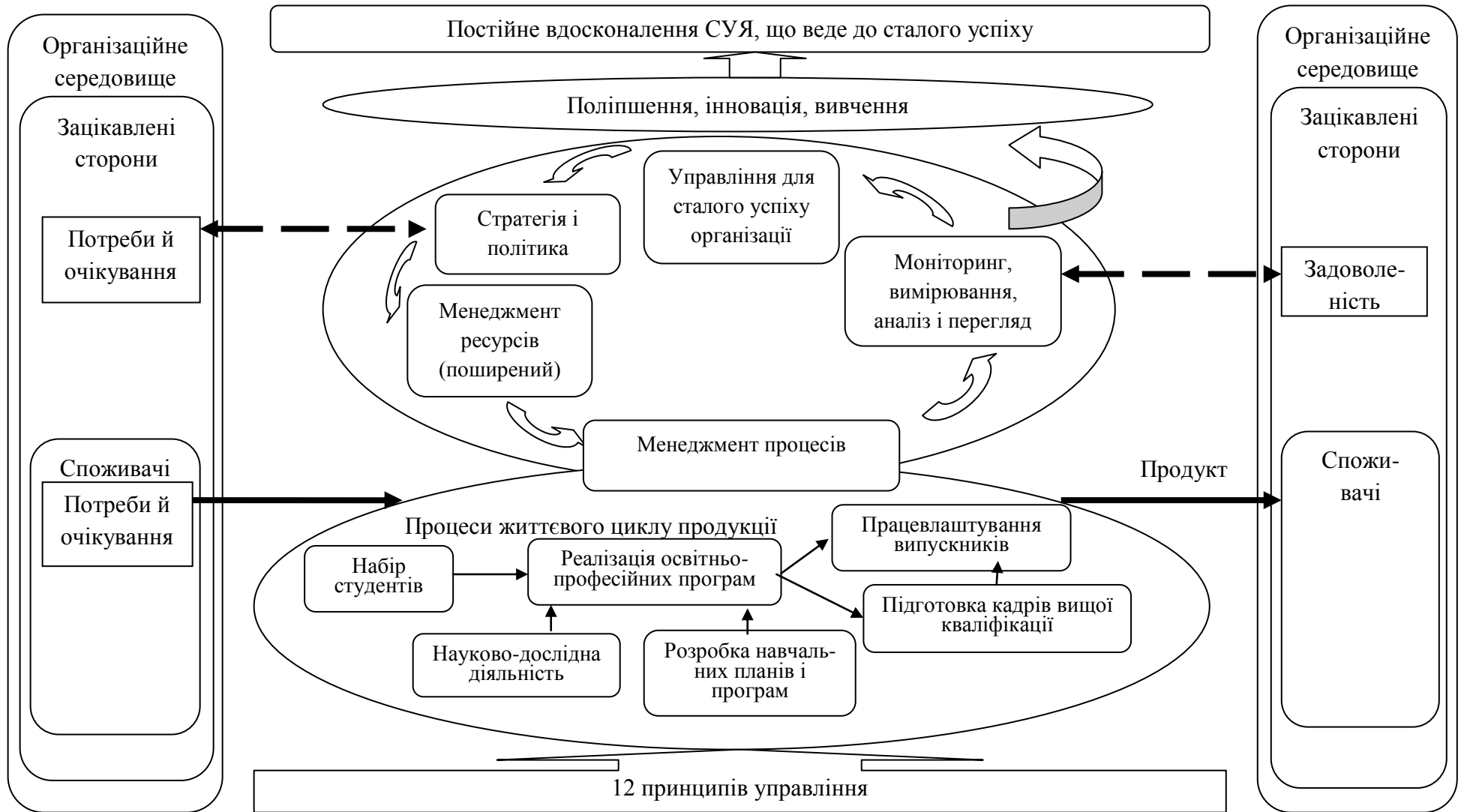


Рис.2.2. Трирівнева модель СУЯ у ВНЗ

(→ діяльність, що додає цінність; - -> потік інформації)

Для координації розробки європейських стандартів якості й вирішення проблем сертифікації й акредитації освітніх програм і закладів була створена Європейська асоціація організацій гарантії якості у сфері вищої освіти (ENQA), що розробила «Стандарти і настанови щодо гарантії якості в європейському просторі вищої освіти». В основу цього документа покладені такі основні принципи зовнішньої й внутрішньої гарантії якості вищої освіти в європейському освітньому просторі: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цієї системою своїх завдань; вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується; інтереси суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти мають бути захищені; потрібно розвивати і вдосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів вищої освіти на Європейському просторі вищої освіти; важливими є прозорість та використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості; створення культури якості у вищих навчальних закладах має отримати всіляку підтримку; необхідно розробити процеси, за допомогою яких вищі навчальні заклади зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні і приватні інвестиції; забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне із процесами забезпечення якості задля підвищення ефективності роботи закладу; заклади освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівні; процеси, які застосовуються, не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення [304].



На основі перерахованих принципів у документі були сформульовані стандарти і рекомендації ENQA із внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості у ВНЗ, які мають бути покладені в основу побудови систем якості поряд з іншими сучасними підходами й принципами менеджменту якості.

Відповідно до рекомендацій Берлінського комюніке ENQA були розроблені такі стандарти:

Частина 1: Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах – 7 стандартів

Частина 2: Європейські стандарти і рекомендації щодо зовнішньої гарантії якості вищої освіти – 8 стандартів

Частина 3: Європейські стандарти й рекомендації для агенцій із зовнішнього забезпечення якості – 8 стандартів [304].

Насамперед ВНЗ мають керуватися стандартами внутрішнього забезпечення якості.

Остання зустріч міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, що відбулася у травні 2015 року в Єревані [121], ознаменувалася прийняттям нової редакції ESG [305]. У документі стандарти забезпечення якості вищої освіти складаються, як і у попередній версії, з трьох частин, одна з яких стосується внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах.

Ці стандарти слугують системним підґрунтям для розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях. Розбудова потужної та відповідальної національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до європейських орієнтирів передбачає: підвищення компетентності фахівців у сфері вищої освіти щодо сучасних моделей, механізмів та інструментів забезпечення якості (у т. ч. на основі вивчення провідного міжнародного та вітчизняного досвіду); розроблення та реалізацію на рівні кожного ВНЗ інституційних систем забезпечення якості відповідно до європейських стандартів, їх апробацію та вдосконалення задля забезпечення максимальної адаптації до

локальних умов; проведення відкритого професійного обговорення серед освітянської спільноти проблеми забезпечення якості вищої освіти задля забезпечення об'єктивної оцінки поточного стану та оптимального розвитку цього процесу в Україні [274, с. 30].

Система підбору викладацьких кадрів належить до виключної компетенції університетів. Конкурсні процедури мають бути розроблені таким чином, щоб забезпечити максимальну об'єктивність рішення. Основний критерій в оцінці роботи викладача – результати його професійної діяльності, в першу чергу наукові [274, с. 32].

В умовах реформування української системи освіти якість стає категорією, яка визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання. Вона зумовлює низку кроків, спрямованих на побудову державної системи моніторингу якості освіти, яка має ґрунтуватися на поєднанні національних моніторингових обстежень (зовнішнє тестування, регіональний моніторинг, моніторинг професійної придатності фахівців тощо) з міжнародними моніторинговими програмами (TIMSS, CIVIC, PIRLS, PISA тощо) [190].

З огляду на зазначене вище ми дійшли висновку, що основними концептуальними засадами управління якістю освіти у ВНЗ є: принципи стратегії загального управління якістю, у першу чергу «процесний підхід» і «орієнтація на споживача», які означають врахування особливостей діяльності ВНЗ, зокрема, специфіку потреб і очікувань різних категорій споживачів, продукції, ключових процесів ВНЗ; міжнародні стандарти якості ISO серії 9000, які дозволяють розробити документовану систему менеджменту якості у вигляді стандартів організації, інструкцій і т.д.; стандарти і настанови для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі, розроблені Європейською асоціацією організацій гарантії якості в сфері вищої освіти (ENQA), які враховують специфіку діяльності вищих навчальних закладів.

Отже, необхідність в Україні системи оцінювання, систематичного відстеження, аналізу та прогнозування якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників визнана державними документами та урядовими актами. Аналіз нормативно-правових документів свідчить що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є складовою системи внутрішнього забезпечення якості.

## **2.2. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у зарубіжних ВНЗ**

Пошук більш досконаlih форм і методів моніторингу якості діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи вимагає звернутися до використання критично осмисленого досвіду західних країн з досліджуваної проблеми в галузі теорії, методики й організації оцінювання. Аналіз літературних джерел засвідчив, що немає робіт, в яких би розглядались результати саме моніторингу професійної діяльності викладачів вищої школи. Вивчаючи роботи з порівняльної педагогіки, можна констатувати, що у вузах зарубіжжя моніторинг розглядається як складова оцінювання діяльності викладачів, тобто його основним призначенням є збір інформації, тому розглянемо досвід оцінювання діяльності викладачів вищої школи далекого зарубіжжя.

Концептуальні підходи до оцінки кадрів сфери освіти за кордоном аналізуються в роботах Ю. Алфьорова [8], Г. Бордовського, А. Нестерова, С. Трапідина [59], О. Васильєвої [67], І. Зварич [137], В. Матюхіна [211], Т. Тарташвілі[314], на які ми й будемо спиратися при висвітленні даного питання.

Якщо аналізувати зарубіжні підходи до оцінювання діяльності викладача, то в цьому випадку участь в науково-дослідній роботі і ефективність викладання розглядаються як системоутворюючі, але не єдині компоненти.

Підходи до оцінювання діяльності викладачів ВНЗ у США обумовлені внутрішньою логікою системи освіти країни, принципами, закладеними в основу посадової структури, прийнятої на озброєння ВНЗ, умовами прийому на роботу й просування професорсько-викладацького складу службовими сходами і методами оцінки діяльності викладачів, спрямованими на забезпечення якості навчального процесу.

Оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів США ґрунтується на таких законодавчих актах:

- «Закон про розвиток освіти в інтересах посилення національної безпеки» («An Act to strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs and for the other purposes», або скорочено NDEA – «The National Defense Education Act»), прийнятий урядом США 2 вересня 1958 р. Цей закон окреслив шляхи реформування освіти, започаткував формування освітньої політики на державному рівні та підвищення вимог до процесу оцінювання професійної діяльності викладачів;
- «Закон про вищу освіту» (HEA – «Higher Education Act of 1965»), який був прийнятий урядом США 8 листопада 1965 р. і узаконив нові тенденції, спрямовані на посилення вимог щодо підготовки студентів з точних та гуманітарних наук у вищих навчальних закладах США. Зазначений закон неодноразово удосконалювався урядом США, ратифікувався і приймається із внесеними запропонованими змінами у 1968, 1971, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998 та 2008 роках;
- «Закон про обов'язкове періодичне загальнодержавне вимірювання освітнього поступу в США» («National Measurement Act»), ухвалений у 1978 р., обумовив актуальність проблеми організації оцінювання професійної діяльності викладачів та продуктивності забезпечення якості вищої освіти;

– програма «Америка 2000: стратегія освіти» («America 2000: Strategy of Education»), яка прийнята і затверджена на державному рівні у 1991 р. і спрямована на поліпшення якості викладання навчальних дисциплін, підвищення рівня професійної діяльності викладачів, їхньої компетентності, знань, умінь і навичок [137].

Оцінювання діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США розглядається як складова частина забезпечення якості навчального процесу і є однією з найбільш складних і відповідальних функцій керівників департаментів університетів та коледжів. Американські фахівці вважають, що якість освіти на будь-якому рівні залежить від викладачів і багато в чому визначається їх особистісними характеристиками та рівнем їх професіоналізму.

Високий рівень діяльності викладача, на думку П. Лузан, Л. Шовкун, детермінований такими факторами: чітка конкретизація завдань за той чи інший період роботи викладача в університеті; жорсткий контроль адміністрації університету щодо виконання викладачем своїх обов'язків; «боротьба» за студентів в умовах читання курсу декількома викладачами (на кожній лекції викладач має доводити, що володіє високим рівнем педагогічної майстерності); конкретні вимоги до якості викладання: 75% студентів мають на закінчення відзначити курс як важливий, а з усього загалу студентів 85% повинні одержати оцінку не нижче «С»; комплексне оцінювання педагогічної діяльності викладача; пряма залежність рішень з персональних питань від результатів оцінювання педагогічної діяльності викладача (рішення про підвищення в посаді; рішення про постійний найм; річна оцінка персоналу; рекомендації щодо надбавки до окладів) [192].

Додамо, що в умовах, коли курс читається декількома викладачами, показником якості роботи педагога є кількість студентів, що відвідують даний курс.

Концептуальні підходи в галузі оцінювання кадрів освіти США представлені в роботах І. Зварич [137], Д. Стафлибима, Д. Ніва [415, 416],

Дж. Міллмана і Л. Дарлінг-Хеммонда [420]. Основоположним моментом будь-якої концептуальної схеми є визначення цілей. Виділяють три основні цілі оцінювання педагогів: контроль і здійснення впливу на діяльність окремих викладачів в рамках займаної ними посади (підтримування поточного рівня їхньої діяльності або внесення якихось позитивних змін в діяльність педагогів без зміни їхнього статусу); створення підстав для прийняття рішень щодо руху персоналу навчального закладу (оцінка при прийомі на роботу, наданні штатних посад або регулярного контракту, пересування на новий рівень або нову посаду, при звільненні тощо); легімітизація самої системи організаційного контролю у навчальному закладі [420].

Отже, американські автори серед пріоритетних цілей оцінювання викладачів називають, як правило, поліпшення діяльності, яка вже знаходиться на прийнятному рівні. Супутніми цілями визначаються такі, як перевірка відповідності, стимулювання професійної діяльності, заохочення, оптимізація системи організаційного контролю, просування персоналу та ін.

На основі аналізу дидактичної та методичної літератури І. Зварич з'ясувала, що у США домінують такі педагогічні підходи до оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах: гендерний, релігійної прихильності, науковий, рейтингу студентів у навчанні, фахової придатності педагога, перепідготовка викладачів, наявність сертифікатів та ліцензій на право викладати навчальну дисципліну, висвітлення досягнень педагогів [137].

Для оцінювання педагогічних кадрів у США зазвичай використовують два основних види контролю: поточне, або «формуюче оцінювання», і підсумкове, або «сумарне оцінювання» [8].

«Формуюче оцінювання» відбувається упродовж усього навчального року і призначене для поліпшення професійної діяльності педагога. Воно дозволяє не тільки здійснювати контроль за поточною діяльністю педагога, але й вводити корективи в його діяльність. Формуюче оцінювання пов'язане,

насамперед, з навчальним процесом. Періодичність його, як правило, не регламентується, хоча в деяких штатах потрібно, щоб педагоги, що проходять випробувальний термін, оцінювалися принаймні кілька разів упродовж навчального року.

Сумарне (підсумкове) оцінювання проводиться з метою визначення, чи відповідає викладач мінімальним професійним вимогам з точки зору його кваліфікації та якості професійної діяльності або він перевершує ці мінімальні вимоги.

Критеріями оцінювання визначені всі сторони діяльності педагога. Результати оцінювання відображаються в спеціальному протоколі. Підсумком такого оцінювання є рішення про відповідність або невідповідність педагога займаній посаді, залишення його на існуючому рівні або переведення на новий рівень оплати і т.д. [67].

До необхідних умов ефективності оцінки віднесено: наявність ясних, конкретних критеріїв; розумний і чіткий розподіл сфер діяльності викладачів; наявність системи консультування стосовно виконання функцій, що доручаються [211].

Більшість вищих навчальних закладів у США мають пакет офіційних документів, що містить конкретну інформацію про оцінювання діяльності викладачів (ким вона здійснюється, в якій формі представлена, хто може її використовувати, процедуру застосування результатів оцінювання, характеристику інформації, яка розміщена в особистому файлі викладача). Завдання оцінювання багатоаспектні: визначення можливостей підвищення викладача на посаді; зарахування його у постійний штат; встановлення нового рівня заробітної плати; діагностика педагогічних якостей і напрямків, які потребують підвищення кваліфікації; отримання необхідної інформації про те, які курси і яких викладачів вибирають студенти; виявлення рівня задоволення студентів викладачами [68].

Оцінюванню підлягає, як правило, наукова, викладацька та громадська складові професійної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Керівництво закладу заздалегідь визначає, які види діяльності підлягають оцінюванню, і включає їх до пакету офіційних розпоряджень. У деяких контрактах спеціально зазначається, що діяльність викладача може оцінюватися тільки за тими напрямками, які окреслені в офіційному розпорядженні [8].

Сфери діяльності, що підлягають окресленню, як правило, перераховуються в ряді офіційних документів, таких, як університетський статут, рекомендації щодо політики в галузі найму персоналу або профспілкові контракти. Їх кількісні та якісні характеристики можуть відрізнятися в різних університетах, департаментах одного і того ж університету, для тих чи інших викладачів. Серед найбільш значущих аспектів діяльності університетського викладача зазвичай називають: педагогічну майстерність, результати наукових досліджень, відношення до роботи, рівень професіоналізму, минулі заслуги, умотивованість використання окремих методів навчання. При оцінюванні якості роботи співробітника використовуються формальний і неформальний рейтинг викладача серед колег і студентської аудиторії, думка безпосереднього керівництва відповідного департаменту, навчально-методичної ради, зміст лекційних курсів, прагнення до вдосконалення, впровадження інноваційних технологій, участь у конференціях та інші чинники.

Отже, відзначимо, що оцінювання не носить уніфікованого характеру. А в кожному конкретному випадку йому властиві різноманіття і диверсифікація сфер діяльності, результатів, кількісних та якісних показників, що підлягають діагностуванню. Проте, на думку учених, що спеціально дослідили подібну «розкиданість» на користь американських викладачів, викликану загальнонаціональним прагненням надавати населенню різні послуги у сфері освіти і просвіти, у вищих навчальних закладах США втрачається єдність цільової установки вищої освіти, що спричиняє за собою підрив основної ідеї стандартизації всієї системи [6].



Оцінювання діяльності професорсько-викладацького складу у США здійснюється на основі професійних стандартів, згідно яким гарного викладача повинне відрізняти вміння спілкуватися з аудиторією, яке передбачає ясність мовлення, правильну організацію навчального процесу, добре знання предмета, правильну побудову навчального матеріалу, гарний стиль викладу, вміння стимулювати пізнавальну діяльність студентів. Кваліфікований викладач має характеризуватися рядом знань і умінь: глибоке знання предмету викладання; вміння ясно і доступно викладати його зміст; застосування в навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання; вміння поєднувати теоретичні викладки з конкретними прикладами з практики, вміння ставити питання, що створюють передумову для розуміння студентами навчальної теми з альтернативних позицій; володіти навичками уважного слухання; володіти почуттям гумору і з його допомогою налагоджувати контакт з аудиторією; бути ентузіастом своєї справи і передавати своє захоплення навчально-дослідницькою діяльністю своїм студентам; характеризується творчим складом інтелекту, вмінням продукувати нові ідеї; постійно вчитися, розкриваючи свій науковий кругозір; вміти вчасно підтримати студента і позитивно оцінювати процес та результати його діяльності; не соромитися радитися з більш досвідченими викладачами; бути терплячим і завжди пам'ятати, що немає двох однакових студентів, через це необхідно знати індивідуальні особливості кожного з них і пояснювати матеріал при потребі кілька разів; бути активним членом профспілкової організації, де можна обмінятися досвідом з колегами і бути в курсі сучасних відкриттів та тенденцій розвитку своєї галузі знань [311].

Оцінювання навчання як сфери діяльності включає розгляд наступних аспектів: відповідність знань, що викладаються, і навичок, що формуються, цілям навчального курсу; розвиток критичного мислення й творчих здібностей студентів у межах поставлених цілей; прихильність викладачів прийнятим стандартам професійної поведінки при виконанні ними своїх обов'язків.

Підґрунтям для оцінки навчання є п'ять основних факторів, що визначають високий рівень діяльності викладачів: рівень організаційної чіткості і ясності в підготовці й проведенні занять (викладач повинен чітко і ясно викладати матеріал, виділяючи ті моменти, які він вважає найбільш важливими); здатність до аналізу й синтезу (уміння розглядати й обговорювати точки зору, відмінні від його власних, зіставляти можливості застосування положень різних теорій); уміння взаємодіяти зі студентами (доступність викладача й у позааудиторних умовах, щирий інтерес до спілкування зі студентами); уміння взаємодіяти із групою (заохочення дискусій в аудиторії, своєчасне усвідомлення викладачем того, що група перестає його розуміти); почуття динамізму й ентузіазму (захопленість своїм предметом, уміння цікаво представити матеріал)[68].

Викладачі, оцінюючи діяльність своїх колег, звертають насамперед увагу на такі показники як: ступінь володіння предметом; якість організації лекційних занять; відповідність програми курсу цілям і завданням навчання; застосовувані методи навчання (читання лекцій, застосування ТЗН й т.д.); засоби й методи оцінки знань (іспити, письмові завдання, звіти); уміння застосовувати найбільш доцільну методику у викладанні спеціальних дисциплін; успішність студентів за результатами іспитів і курсових робіт; участь у факультетських заходах щодо вдосконалювання навчального процесу.

Дослідницькі й інші види творчої активності підлягають оцінці в абсолютній більшості вузів. При оцінюванні дослідницької й іншої творчої активності викладачів рекомендується враховувати: якість і кількість виданої викладачем як короткострокової, так і довгострокової дослідницької продукції, а також продукції або його внеску в межах інших творчих програм і діяльності; визнання академічною або професійною громадськістю виконаних викладачем робіт [68].

Велике значення при цьому надається результативності наукових досліджень, ефективності роботи з аспірантами, умінню залучати із

зовнішніх джерел кошти на проведення наукових досліджень, а також кількості і якості публікацій (обсяг, частота публікування, вид публікації - статті, монографії, наскільки серйозне джерело публікації й т.д.). Іноді приділяють велику увагу й індексу цитування робіт у національних й закордонних наукових джерелах. При цьому адміністрація технічних і природних ВНЗ, оцінюючи наукову спроможність своїх викладачів, часто надає вирішального значення вмінню залучати у навчальні заклади зовнішні кошти у формі грантів і контрактів. За такого підходу викладач, що не домогся певних успіхів у даному напрямку до моменту, коли наступив час одержати підвищення на посаді або статус постійного співробітника, навряд чи може розраховувати на це [67].

Оцінка громадської активності викладача передбачає розгляд його внеску: у цілеспрямоване й ефективне функціонування навчального або адміністративного підрозділу (програми, департаменту, коледжу) і навчального закладу в цілому; в університетську систему в цілому; у діяльність місцевих, штатних, регіональних і національних організацій, включаючи наукові й професійні асоціації.

Діяльність викладача зазвичай оцінюють керівник департаменту, сам викладач у процесі самооцінювання, старший викладач групи, колеги з інших університетів, студенти, інші офіційні особи університету. Керівництво департаменту відповідає за збір оцінок кожного викладача із всіх названих джерел. При цьому виходять з того, що студенти можуть досить вірно судити про комунікативні навички викладача, ступінь цінності прочитаного ним курсу і загальну ефективність його діяльності; колеги – про ступінь цінності навчального курсу й відповідності його поточним вимогам до змісту програми, використовувану викладачем літературу й навчальні матеріали, зміст іспитів, рівень навченості студентів, застосовувані методи оцінки знань і т.д. Характерним для більшості американських ВНЗ є те, що, даючи оцінку діяльності своїх колег, викладачі бувають об'єктивними й безсторонніми. Тут чітко усвідомлюють, що успішна діяльність навчального закладу й

загальне благополуччя прямо залежать від якості науково-педагогічної діяльності кожного викладача: якщо слабкому викладачеві дати високу оцінку через те, що він твій друг або поділяє твої думки, а сильному – низьку, тому що в нього поганий характер або він зовні неприємний, це зрештою може призвести до зниження якості підготовки фахівців і, як наслідок, до зниження інтересу серед абітурієнтів, зменшенню студентського контингенту і відповідно фінансових надходжень як від студентів, так і з інших державних і приватних джерел (у формі субсидій, грантів, дарунків і пожертвувань). У результаті ВНЗ може бути переведений до більш низької категорії[67].

I. Зварич з'ясовано, що до найбільш дієвих методів оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. віднесено такі: відеовідтворення, комунікативний зв'язок між викладачами і студентами, метод «відчини двері», тестування педагогічної компетентності, анкетування студентів, опитування батьків, метод KWL – Знати – Хотіти – Вивчати (Know – Want – Learn) [137].

Метод відеозапису (відеовідтворення) як оцінювання професійної діяльності викладачів використовують для створення відеозаписів фрагментів навчальних занять, які фіксують уміння педагога викладати навчальний матеріал та використовувати технічне оснащення, підтверджують результати його досягнень і правдивість суджень студентів та виставлених ними балів на веб-сторінках Інтернет-сайтів. Фрагменти відеозапису необхідні також для вивчення досвіду викладачів-професіоналів, аналізу і порівняння результатів рейтингу викладачів у процесі педагогічного оцінювання.

Метод оцінювання професійної діяльності викладачів – комунікативний зв'язок між викладачами і студентами застосовується перед вивченням навчальної дисципліни, коли педагог повідомляє студентам про

вимоги щодо її опанування та форми оцінювання рівня їхніх знань і надає певні письмові коментарі.

Метод «відчини двері» – це відвідування занять викладача для з'ясування його фахової придатності до процесу викладання навчальної дисципліни. Цей метод ґрунтується на щоденних взаємостосунках викладача з членами колективу та студентами в процесі професійної діяльності. Метод оцінювання професійної діяльності викладачів KWL – Знати – Хотіти – Вивчати (Know – Want – Learn) використовують у процесі педагогічного оцінювання як викладачів, так і студентів і називають методом самооцінювання рівня знань студентів та педагогічної компетентності викладачів, їхньої майстерності, обізнаності.

Метод анкетування – один із найпоширеніших у процесі оцінювання професійної діяльності викладачів. Його мета – об'єктивне визначення показників якості педагогічної компетентності, майстерності, обізнаності, фахової підготовки.

У вищих навчальних закладах США існують тести з перевірки професійної діяльності викладачів, але найбільш дієві – тести педагогічної компетентності та педагогічної компетентності з навчальної дисципліни.

Тести оцінювання педагогічної компетентності викладачів використовують для визначення педагогічної освіченості, рівня досягнень студентів, методики планування і управління навчальним процесом. Тести оцінювання педагогічної компетентності викладачів з навчальної дисципліни використовують для визначення рівня знань педагогів з навчального предмета, методики його викладання та діагностування знань студентів [137].

Методика оцінки якості діяльності завжди була складною проблемою з моменту появи кафедральних колективів. У більшості випадків якість усе ще вимірюється в термінах думок, уявлень про викладача, що складаються в студентів, керівників (досвідчених колег), спілки випускників і інших осіб, що мають можливість спостерігати або одержувати користь від діяльності конкретного викладача. Якість діяльності щонайкраще може бути відбита в

словесній формі, однак словам і фразам надаються певні цифрові значення, які можуть оброблятися математично з метою одержання кінцевої величини, яка, як прийнято вважати, є узагальненою оцінкою конкретного викладача. Ця величина може потім трансформуватися в слова й фрази для опису якості діяльності викладача в цілому. Цифрова величина, незалежно від ступеня складності математичного процесу її одержання, все-таки являє собою набір людських суджень. Проте спроби виразити в кількісних показниках якість діяльності викладача змушують тих, хто здійснює оцінку, більш ретельно аналізувати всі аспекти його професійного життя й діяльності. Кількісні ж оцінки роблять більш легким порівняння діяльності викладачів і їхнього внеску в розв'язувані департаментом завдання [68].

На вибір методики оцінювання діяльності викладачів і значимості того або іншого показника впливають структура управління навчальним закладом, його категорія і пов'язані із цим роль і місце наукової діяльності у ВНЗ. Тому методи, придатні для ВНЗ з одною структурою управління, не придатні для ВНЗ з іншою структурою або іншим напрямком підготовки. Відповідно вагу, що надається кожному напрямку діяльності викладача, навчальні заклади встановлюють самі [68].

Результати анкетування студентів забезпечують адміністрацію навчального закладу, поряд з даними, отриманими з інших джерел, важливою інформацією, що враховується при вирішенні кадрових питань, а викладачам надають можливості виявити сильні й слабкі сторони своєї педагогічної діяльності, вжити заходів до усунення недоліків, а також більш чітко осмислити всі позитивні й негативні сторони планування й організації навчального процесу.

Устави й вимоги, що регулюють діяльність викладачів у ВНЗ США, вимагають ведення офіційного оцінного файлу на кожного з них. Доступ до даного файлу мають тільки викладач, на якого він заведений, і адміністратори, які мають приймати оцінні рішення. Файл, як правило, містить будь-яку інформацію, що може використовуватися в оцінюванні,

включаючи інформацію про консультування викладача щодо виконання запропонованих функцій, а також офіційну річну оцінку його діяльності, підготовлену керівником департаменту[67] .

Відповідно до існуючої практики викладач має право заперечити будь-який пункт, поміщений у його файл, і за взаємною згодою цей пункт може бути виключений з файлу. Важливо, що анонімні матеріали (за винятком систематичних студентських оцінок викладача й висновків комісії) не можуть заноситися в зазначений файл [68].

Досліджуючи оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США другої половини XX – початку XXI ст., І. Зварич дійшла висновку, що в американській системі оцінювання є певні недоліки: збігаються рейтинги оцінювання професійної діяльності викладачів досвідчених і початківців; простежується вплив на рейтинг педагогів показників студентів; існує недовіра до оцінювання студентами професійної діяльності викладачів; непрофесійність деяких педагогів-експертів; використання результатів професійної діяльності викладачів лише в інтересах вищого навчального закладу[138].

Ми поділяємо думку дослідниці, що незважаючи на недоліки системи оцінювання професійної діяльності викладачів США, досконале вивчення і використання кращого в їхньому досвіді дасть можливість підвищити конкурентоспроможність українських ВНЗ на європейському та світовому освітньому просторі [137]. Зокрема, дієвими з точки зору нашого дослідження є рекомендації щодо оцінювання педагогічної компетентності викладачів, розроблені М. Сеалом, які, на його думку, покращать процес діагностування та визначення рейтингу педагогів:

1. Використовувати різні джерела інформації для вдосконалення системи оцінювання педагогічної компетентності викладачів.
2. Використовувати накопичені результати оцінювання педагогічної компетентності викладачів та узаконити методи, прийоми, підходи цього процесу

3. Прозоро оприлюднювати результати рейтингу педагогічної компетентності викладачів.
4. Кваліфіковано інформувати освітян щодо використання рейтингу педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах.
5. Не розповсюджувати інформацію яка впливає на оцінювання педагогічної компетентності викладачів.
6. Порівнювати результати викладання основних навчальних дисциплін із простими аспектами у винесенні підсумкового рішення визначення рейтингу педагогічної компетентності викладачів.
7. Результати оцінювання педагогічної компетентності викладачів використовувати у діагностуванні навчального процесу освіти тощо.
8. Залучати експертів, освітян для об'єктивного і професійного визначення рейтингу педагогічної компетентності викладачів [418].

Викликають інтерес результати порівняльного аналізу критеріїв оцінки якості праці викладача, що існують в російських ВНЗ і вишах США, Великобританії, Іспанії, проведеного І. Нікуліною, О. Римською. Дослідниці виділили найбільш загальні критерії якісної оцінки діяльності викладача вищої школи, серед яких пріоритетними є: професіоналізм, педагогічна майстерність, наукова діяльність і інноваційні методики навчання. Існують і відмінності зарубіжних критеріїв оцінки праці викладача від російських, що виражаються в рівні розвитку комунікативної культури, значущості особистісних якостей викладача, важливості виконання ним суспільної роботи. Необхідно відзначити, що в багатьох відомих університетах світу для оцінки діяльності викладача важлива зовнішня оцінка з боку колег з інших університетів і професійних об'єднань, що практично не враховується в російських ВНЗ [231].

Порівнюючи американську й російську системи конкурсного відбору, В. Чухломін, дійшов висновку, що немає принципових розходжень у переліку критеріїв. Істотними відмінностями, на його погляд, можна вважати, по-перше, значно більш ретельну деталізацію вимог в американських вузах,



по-друге, прозорість, відкритість, зрозумілість процедури відбору. Характеризуючи шляхи подальшого розвитку системи оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ, вчений зазначає, що при всьому прагненні до уніфікації вимог неможливо досягнути неосяжне. При великій кількості кандидатів з великою ймовірністю завжди виникне їхня лідируюча група із приблизно рівними сумарними рейтингами. Один з підходів до подальшої диференціації - це надання критеріям питомих ваг (наприклад, можна надати найбільшу вагу науково-дослідній роботі, а усередині цього критерію - публікаціям у провідних журналах). Ще один підхід - аналіз унікальних якостей кандидатів і їхнє зіставлення із специфікою й потребами факультету (кафедри) [355].

У класичних Британських університетах система оцінки діяльності викладачів склалася декілька сторіч тому. Її основними компонентами є процедури призначення на посаду, рецензування навчально-методичної допомоги, підготовленої викладачами, підвищення кваліфікаційного розряду і отримання права на постійну роботу в навчальному закладі, тобто безстрокового контракту (tenure).

Проте в кінці 80-х рр. минулого сторіччя відбулося реформування цієї системи, що спричинило значне посилення вимог до кандидатів на заміщення вакантних посад і просування службовими сходами. Кожен університет отримав право розробити свою схему обліку і контролю діяльності викладача, при цьому вони могли ґрунтуватися на рекомендаціях, затверджених Асоціацією університетських викладачів (Association of University Teachers) і Комітетом Віце-канцлерів і ректорів. При цьому враховуються як об'єктивні критерії (вчений ступінь, педагогічний стаж, список наукових публікацій), так і орієнтованість співробітника на вдосконалення якості своєї праці, особове зростання, перспективність його наукової діяльності. Грає роль вибір осіб, що дають письмову характеристику кандидатам, ваговитість рекомендацій, суб'єктивна думка спеціалізованого комітету, складена за наслідками співбесіди з кандидатом.

Між університетами існують відмінності щодо частоти проведення атестації викладацького складу (від року до трьох), в підборі експертної комісії, кількості і спектрі, аспектів діяльності викладача, що виносяться на експертизу. Взагалі у цій країні перевага в оцінці діяльності університетського викладача віддається заповненню різного роду формулярів, що відображають його активність, і залученню зовнішньої експертизи [8].

Концептуальні підходи і конкретний досвід оцінки педагогічних кадрів в освітніх установах Великобританії представлені в монографіях і публікаціях [8, 392, 406]. Об'єднує дані роботи те, що автори сходяться на думці про мету проведення оцінювання не для контролю за діяльністю кадрів, а для поліпшення якості викладання і якості освіти в цілому через підвищення якості професійної діяльності педагогічних кадрів. Оцінювання розглядається дослідниками як засіб надання допомоги кадрам і мотивації на перманентне вдосконалення діяльності.

У 1992 році був прийнятий закон про вищу освіту, відповідно до якого Рада з фінансування вищої освіти Англії відповідає за проведення оцінювання фінансованої нею освіти. У процесі оцінювання рівня викладання комісія прагне перевірити якість навчального досвіду студентів і їхні досягнення. Ці показники зіставляються із завданнями й цілями, поставленими викладачем навчальної дисципліни в процесі навчання студентів [219].

Критерії оцінювання якості не залишалися весь цей час однозначними. Так, в 1993 році, коли діяльність щодо оцінювання якості освіти тільки починалася, існувало три градації якості: відмінна, задовільна й незадовільна. До 1995 року оцінка була розширена й проводилася за шістьма критеріями, які в сукупності визначають навчальний досвід студента: оформлення, зміст і організація навчального плану; викладання, навчання й оцінка; успіхи й досягнення студентів; підтримка студентів і керівництво ними; навчальні ресурси; забезпечення й підвищення якості.

Результати оцінки викладання представляються в чисельному виді: за кожною категорією проставляється оцінка від 1 до 4. Таким чином, максимальне число балів становить 24. Нині критерії присвоєння оцінок такі: завдання й/або цілі, поставлені викладачем предмета, не виконані, є значні недоліки, що вимагають виправлення; поставлені викладачем цілі в цілому досягнуті, але можливі значні поліпшення; поставлені викладачем цілі досягнуті, однак поліпшення можливі; поставлені викладачем цілі однозначно досягнуті [219].

У середовищі британських учених такий підхід викликав неоднозначне ставлення. Дж. Озга даний підхід охарактеризував як спрямований на «депрофесіоналізацію» і наступну «репрофесіоналізацію» педагогів [409]. А. Харгрівз указує, що теоретично реформи повинні були зміцнити професіоналізм викладачів, на практиці ж вони здійснювалися з винятковою зневагою й неповагою до самих викладачів [394]. М. Фрейзер [391] підкреслює, що реформи, що відбулися, є частиною загального процесу депрофесіоналізації й що вони ні в якому разі не спрямовані на зміцнення професіоналізму викладачів. Результати цих міркувань, зрештою, звелися до висновку, що концепція професіоналізму використовувалася не тільки для підтримки професійної стратегії викладачів, але й для фактичного посилення державного контролю за їхньою діяльністю [396]. К. Дей цей процес назвав контролем, що маскується під освіту [388].

Учені виражають стурбованість із приводу того, що постмодерністське суспільство із властивим йому новим суспільним менеджериством, що проявляється, зокрема, у таких заходах, як державний навчальний план, рейтинги навчальних закладів, оцінка викладання й державна професійна атестація керівників навчальних закладів, вплине на всі навчальні заклади, у тому числі й ВНЗ, призведе до розмивання незалежності й професіоналізму викладачів, «інфляції оцінок» і навіть зникненню університетів як незалежних інститутів і співтовариств учених [388, 389, 410]. Л. Пратт стверджує, що політична логіка, на якій ґрунтуються нав'язані системі вищої

освіти схеми оцінки якості, ставить під удар саму професію викладача [410]. Д. Денис, продовжуючи ці міркування, припустив, що якість зводиться до обожнювання управлінських прерогатив, і що необхідно побоюватися прагнення до режиму тотального системного керування людьми, яке спостерігається сьогодні [389].

У Німеччині теоретичні аспекти оцінки кадрів освіти ще не досить розроблені: серйозних публікацій з актуальних теоретичних і практичних проблем якості освіти поки явно недостатньо. У теорії освітнього менеджменту ряд управлінських аспектів є концептуально недостатньо розробленим, зокрема, це стосується оцінки педагогічних і керівних кадрів сфери освіти [67].

У Німеччині переважає практико-орієнтований підхід до оцінювання педагогічних кадрів, що обумовлено трьома факторами: майже монопольною компетенцією в цій галузі земельних органів влади; досить високим статусом і престижем вищої освіти; особистою зацікавленістю педагогів в оновленні знань і підвищенні своєї майстерності, обумовленої труднощами одержання штатних посад і прийому на роботу, високими темпами введення нових навчальних програм і модернізацією змісту освіти, а також прагненням педагогів відповідати сучасним вимогам [67].

Концептуальні підходи й принципи, на яких будується оцінка кадрів сфери освіти в Німеччині, сформульовані в законодавчо-нормативних документах. В основу оцінювання покладено гуманістичний підхід і дотримання прав та професійних інтересів викладачів через інститут «довіrenих осіб», можливість скорочення інтервалів між оцінками за їх власним бажанням, багатоплановість інформації як бази оцінювання [8].

Оцінювання педагогічних кадрів розглядається як складова частина системи управління якістю освіти й здійснюється на всіх етапах педагогічної кар'єри. Основними його цілями є: професійний відбір; раціональне використання кадрів; стимулювання службової кар'єри.

Нормативними документами передбачаються три основні категорії оцінки в процесі професійної діяльності: «регулярна службова оцінка» - атестація один раз в 6 років; оцінка «за необхідності»; поточна оцінка, пов'язана з тим, що підвищення зарплати працівникам освіти відбувається кожні 2 роки (максимально 14 разів, тобто до досягнення максимальної зарплати через 28 років роботи) [68].

Основними принципами, яких необхідно дотримуватися при проведенні службової оцінки в процесі професійної діяльності, є: об'єктивність із боку оцінюючих, тобто суб'єктів атестації; незалежність від партійної приналежності й партійних інтересів; виключення суб'єктивізму й особистих мотивів; урахування всіх причин, що можуть вплинути на процедуру й результати оцінки роботи педагога [8].

Як державні службовці всі педагогічні й керівні кадри державних освітніх установ Німеччини повинні проходити «регулярну службову оцінку», і, отже, всі вони є об'єктами службової атестації. На кожному з етапів педагогічної діяльності (і підготовки до неї) існують певні форми й методи оцінювання й контролю, де об'єктами оцінювання є абітурієнти, студенти, педагоги-стажисти, штатні викладачі як державні службовці, здобувачі, слухачі курсів і семінарів підвищення кваліфікації, кандидати на різні посади, а суб'єктами процедур оцінки виступають органи управління освітою. При проведенні службової атестації використовується різнобічна документально-інформаційна база й методи для об'єктивного винесення судження про якість діяльності педагогічного працівника [67].

Слід зазначити, що в Німеччині, як і в інших країнах, оцінювання кадрів сфери освіти врешті служить цілям підвищення якості освіти, а політика в цій галузі спрямована на забезпечення системи освіти кваліфікованими кадрами, оптимальне й доцільне їх використання відповідно до професійної підготовки й особистісних можливостей, на стимулювання їх постійного професійного росту [68].

Т. Ісаєва, М. Чуріков, Ю. Котляренко відзначають, що оцінювання діяльності викладачів в термінах їх компетенцій широко використовується в університетах Австралії вже більше десяти років [149]. На відміну від британської системи вищої освіти, на основі якої створювалися університети Австралії, в цій країні на початку XXI століття намітилася тенденція до уніфікації вимог до фахівців різних областей: педагогів, інженерів, військових і т.д. В основі єдиних державних вимог, що визначаються документом «Австралійська система якісної підготовки» (The Australian Quality Training Framework – AQTF), закладені компетенції, які позначені буквено-цифровими кодами, тому вони легко відтворюються і використовуються у всіх державних вузах (в Австралії 37 державних університетів і 2 приватних [73]).

Мінімальні вимоги до викладачів викладені в розділі AQTF «Базові стандарти реєстрації». Згідно з цим документом, право на викладання в університеті мають особи, які: володіють компетенціями навчання та оцінювання, визначеними Національним комітетом з якості; мають професійні компетенції в області дисципліни, рівень розвитку яких дозволяє, принаймні, передати наявний досвід студентам і оцінити результативність навчання; продовжують розвивати всі свої компетенції з метою вдосконалення процесу навчання; мають Сертифікат 4-го ступеня з навчання та оцінювання (Certificate IV in Training and Assessment (TAA40104)); або можуть довести, що до 23 листопада 2005 їхня професійна діяльність була оцінена за компетенціями, відповідним Сертифікату 4-го ступеня з навчання та оцінювання, що входить в пакет документів, що визначають кваліфікації викладача (BSZ98).

У випадку, якщо викладачам ставиться в обов'язок проведення оцінювання студентів, вони повинні володіти наступними трьома компетенціями: планувати і організувати оцінювання (TAAASS401A), володіти компетенцією оцінювання (TAAASS402A), брати участь у перевірці достовірності оцінювання (TAAASS404A).

Для посадового просування в галузі освіти Австралійські університети керуються документом «Сертифікована угода для різних категорій співробітників в провінції Вікторія» (Victorian TAFE Teaching Staff Multi-Employer Certified Agreement +2003 (MECA), прийнятому в 2003 р. Процес набуття нових компетенцій або розвитку наявних повинен бути відображений у Плані професійного розвитку викладача (Professional Development Plan), проходити щорічну перевірку та оцінювання, що супроводжуються видачею відповідних сертифікатів [73].

У роботах Р. Берка [386], а потім М. Юрєвича [375] і І. Кім [157] перераховані дванадцять основних методик, що використовуються в зарубіжних вищих навчальних закладах Європи, США та Австралії для оцінювання діяльності викладачів: студентський рейтинг; експертний рейтинг; самооцінка викладача; відеоматеріали занять; опитування студентів; рейтинги випускників; рейтинги роботодавців; рейтинги керівництва; викладацькі навички; нагороди; результати навчання (аналіз тестування студентів); портфоліо викладача.

Значущими з точки зору нашого дослідження є результати, отримані Т. Ісаєвою, М. Чуріковим, Ю. Котляренко у процесі вивчення проблеми ефективності оцінювання діяльності викладачів ВНЗ [149]. Визначені у ході дослідно-експериментальної роботи найбільш важливі види діяльності викладачів ВНЗ вчені розподілили на дві групи. Першу групу склали види професійної діяльності викладачів вишів, що мають «наднаціональний», загальний характер, а саме: виконання передових наукових досліджень; написання і опублікування різних наукових статей, монографій та навчально-методичних навчальних посібників і рекомендацій; проведення лекцій, семінарів і практичних занять зі студентами всіх рівнів навчання; проміжне і підсумкове оцінювання студентів; участь в адміністративній роботі, експертизі документації, різних комітетах і комісіях; проведення online-консультування та майстер-класів для студентів і колег; керівництво кафедрою, науковими колективами.

До другої групи увійшли види діяльності викладачів ВНЗ, характерні для російської вищої освіти: залучення потенційних абітурієнтів та мотивація їх до вступу у ВНЗ; керівництво науковою роботою студентів і мотивування їх до вступу в аспірантуру; організація різних «круглих столів», конференцій та зустрічей з соціальних, правових і виховних питань; розробка робочих програм дисциплін та супроводжуваних навчально-методичних матеріалів; експертиза програм; створення повного переліку матеріалів, супроводжуваних компетентнісно-орієнтовану освіту: матриці компетенцій, паспорта компетенцій, компетентнісні карти та ін.

Заслужують на увагу порівняння ставлення російських викладачів і викладачів вищих закладів освіти США, Європи й Австралії до існуючих методик оцінювання, проведене дослідниками. Найбільш різкі відмінності простежуються щодо здатності студентів оцінити професійну майстерність педагога. Російські викладачі категорично негативно налаштовані проти залучення студентів до оцінювання педагогів, насамперед тому, що студенти не усвідомлюють всієї складності навчального процесу, не можуть дати адекватної оцінки, звертають увагу на зовнішню привабливість, товариськість викладача, його почуття гумору, а не на глибину знань і ефективність навчання. По-друге, як вважають викладачі, студенти некомпетентні в педагогіці і психології, а також сучасних методах навчання і контролю, тому, незважаючи на спроби використовувати думку студентів при оцінці викладача, результати були не зовсім задовільними [149].

Слід зазначити, що і у викладачів вищих закладів освіти західних країн іноді зустрічаються подібні аргументи, але вони погоджуються, що якщо рейтингова оцінка студентів проводиться регулярно і їй передують деяка підготовка, а питання для аналізу діяльності викладача складені коректно і прозоро [421, 422], то зазначені вище недоліки цієї методики можна подолати.



Опитування також показало, що в російських університетах практично ніколи не проводиться аналіз відеозаписів занять та опитування випускників вузів.

Російські викладачі вважають, що найбільш справедливу оцінку їм можуть виставити компетентні колеги, а також спеціальні атестаційні комісії, які мають великий досвід у цій діяльності. При цьому вважається, що нагороди і заохочення є чимось супутнім педагогічної діяльності і на них не варто покладатися, бо процедура висунення кандидатів на нагородження – процес не завжди прозорий і реально не відображає досягнення викладача [149].

Отже, найбільший збіг у поглядах російських викладачів і викладачів вищих закладів освіти західних країн простежується щодо комплексного оцінювання їхньої діяльності, що відображає складний і різноспрямований характер професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

У контексті аналізу різноманітних підходів до оцінювання якості педагогічної діяльності актуальним є досвід польських науковців. Розглядаючи систему оцінювання компетентності викладачів у польських університетах на прикладі Університету Марії Кюрі-Склодовської, С. Соколова виявила, що найбільш вирішальним критерієм є отримання викладачем міжнародних грантів та наукових стипендій, у тому числі грантів ЄС. До пріоритетів науково-педагогічної діяльності також належить представлення власних досягнень на міжнародній науковій арені шляхом видання публікацій у престижних наукових журналах або участі у різних міжнародних заходах. Також велику роль має оцінка професіоналізму викладача студентами [300].

Отже, аналіз практики оцінювання діяльності викладачів вищих навчальних закладів у зарубіжних країнах, дозволяє констатувати, що основними характеристиками оцінювання діяльності викладачів у зарубіжних країнах є: обумовленість підходів до оцінювання діяльності викладачів внутрішньою логікою системи освіти країни, принципами,

закладеними в основу посадової структури, прийнятої на озброєння ВНЗ, умовами прийому на роботу й просування професорсько-викладацького складу службовими сходами і методами оцінки діяльності викладачів, спрямованими на забезпечення якості навчального процесу; спрямованість політики в області оцінювання педагогічних кадрів на доцільне й оптимальне їхнє використання відповідно до професійної підготовки, досвіду і особистих можливостей, на формування в них потреби в професійному розвитку й надання їм можливості для професійного росту й просування по службі; участь в науково-дослідній роботі і ефективність викладання є системоутворюючими складовими оцінювання діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

До основних тенденцій розвитку оцінювання професійної діяльності викладачів у зарубіжних вишах можна віднести: розроблення стандартів професійної діяльності педагогів, на основі яких проводиться оцінювання; залучення викладачів до розробки критеріїв і показників ефективності професійної діяльності; підготовка до процесу оцінювання як викладачів, так й експертів з погляду знання ними змісту, критеріїв, методів, процедур оцінювання й взаємодії в цьому процесі суб'єктів і об'єктів оцінювання; значне підвищення вимог до якості роботи педагогів через оцінку їхньої діяльності; обов'язкове врахування думки студентів щодо якості викладання навчальних дисциплін; визнання основним чинником якості освітнього процесу професійного рівня викладацького корпусу, його наукової й педагогічної спроможності.

### **2.3. Рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних ВНЗ як різновид інформаційного моніторингу**

Чималий досвід оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників накопичений в українських вищих навчальних закладах. Джерелами інформації для аналізу послужили доступне відбиття діяльності

навчальних закладів у сфері оцінювання якості діяльності викладачів, аналіз матеріалів науково-практичних конференцій із проблем управління якістю освітнього процесу у вищій школі, навчально-методичні, наукові розробки й монографії [69, 72, 138, 215, 275, 308, 368].

В Україні проводяться щорічні рейтингові оцінювання якості діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр та факультетів певних вищих навчальних закладів. Серед них Криворізький технічний університет, Національний аграрний університет України, Національний Університет Біоресурсів і Природокористування, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Подільський державний аграрно-технічний університет, Полтавська державна аграрна академія та ін.

Так, наприклад, у Криворізькому технічному університеті в 2002/03 навчальному році було розроблено систему рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів [275]. Ця система була оформлена у вигляді «Положення про рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр та факультетів». Система рейтингового оцінювання побудована на таких основних положеннях: 1) системна оцінка результатів всіх видів діяльності викладачів, кафедр і факультетів за основними напрямками роботи: навчально-методична, науково-дослідна, з поліпшення матеріально-технічної бази, виховна і спортивно-масова, а також урахування заохочень, виконавчої і трудової дисципліни викладачів за звітний період. При цьому кожен основний напрям роботи розбивається на елементарні закінчені види роботи, які підлягають рейтинговій оцінці; 2) елементарні закінчені види роботи підлягають об'єктивному рейтинговому оцінюванню умовними одиницями роботи. За еталон одиниці роботи прийнято трудовитрати, необхідні для підготовки, написання і опублікування наукової статті середньої складності у фаховому науковому збірнику; 3) забезпечення справедливого балансу між оцінюванням різних видів роботи, якого досягають всебічним обговоренням

положень системи рейтингового оцінювання колективом університету; 4) рейтингове оцінювання реально виконаної закінченої роботи, а не вражень від роботи і від виконавця; 5) відсутність прямого зв'язку між роботою та її оплатою, оскільки за еталон одиниці роботи прийнято трудовитрати, затрачені на підготовку, написання і опублікування наукової статті, а не вартість цієї статті. Зв'язок між роботою та її оплатою створюється додатковими адміністративними положеннями.

У Національному аграрному університеті України (НАУУ) методика оцінювання діяльності викладачів ґрунтується на нормах часу за видами робіт [215]. Запропоновані межі й обсяг видів діяльності мають досить умовний, еталонний характер. У реальному житті питома вага кожного з видів діяльності може змінюватися, що відображено в індивідуальних планах викладачів. Розроблена методика, як зазначають автори, сприяє ідеї проведення істотної децентралізації, тобто передачі окремих важелів управління фінансовими потоками й основними видами діяльності нижчим управлінським рівням, які забезпечують прийняття й більш професійне виконання тих або інших рішень. За твердженням авторів, їх методика – на сьогодні єдина в Україні – дає змогу максимально формалізувати навчально-науково-виховний процес у ВНЗ і в водночас вона достатньо об'єктивна, проста у використанні й однозначна [368]. Таке оцінювання є, перш за все, інструментом керівника кафедри для стимулювання активності викладачів і виявлення резервів підвищення результативності і якості роботи, покращення рейтингу кафедри. Методика оцінювання передбачає використання, крім формалізованої інформації, також і експертних оцінок, де ключовим експертом виступає завідувач кафедрою, тобто базується на провідній ролі завідувача кафедрою як вимогливого й професійного керівника кафедрального колективу. Оцінювання успішності діяльності науково-педагогічних працівників здійснюється в два етапи: по-перше, самооцінка викладача, який надає необхідну первинну інформацію і попередньо оцінює власну діяльність у координатах запропонованої системи показників; по-

друге, експертна оцінка завідувача кафедрою, який експертує представлену викладачем інформацію і виставляє бали за кожним показником згідно власної думки щодо якості і результативності діяльності викладача, а також на підставі додаткової інформації, яка формується деканатами та навчально-методичними підрозділами протягом року і фіксується в спеціальних журналах. Змістом такої інформації є дані про активність відвідування загально корпоративних заходів і професійних нарад або про порушення викладачем трудової і навчальної дисципліни, зауваження щодо ведення навчальної документації тощо. Завідувач кафедрою враховує також «суспільне обличчя» викладача, його ставлення до студентів, колег, поведінку в колективі і дотримання принципів організаційної культури. Виставлення оцінок завідувачем кафедри має супроводжуватися бесідою з викладачем, у ході якої визначаються сильні та слабкі сторони його діяльності і виявляються резерви її покращення. За результатами оцінювання формується рейтинг викладачів кафедри, який використовується під час конкурсу щодо обрання на посади науково-педагогічних працівників, а також для стимулювання професійної діяльності.

У Харківському регіональному інституті Національної академії державного управління (ХарРІ НАДУ) впроваджується зарубіжний досвід і анкетування студентів з оцінювання професійної діяльності викладачів відбувається щорічно. У цьому вищому навчальному закладі створюються всі умови для об'єктивного діагностування рівня якості знань педагогів і результати оцінювання використовуються для рекомендацій щодо надання їм звання «Викладач року». Таким чином, думка студентів враховується при визначенні рейтингу викладачів та береться до уваги для надання освітніх послуг в ХарРІ НАДУ[138].

У Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка також створена гнучка, інтегрального характеру система оцінювання якості праці викладачів, що охоплює всі види їх діяльності. Результати роботи педагога оцінюються за такими напрямками: загальна

характеристика (науково-педагогічний стаж, вчені звання, наукові ступені, звання, нагороди, адміністративні посади); педагогічна діяльність, наукова робота, методична робота, організаційна, міжнародна діяльність. За результатами визначаються кращі кафедри університету. Результати моніторингу якості роботи професорсько-викладацького складу дозволили виявити тенденції, причини і чинники, що можуть покращити якісні показники роботи закладу в цілому. В анкеті враховано критерії, зазначені «Рейтингом МОН – 2013 національної системи рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів»: «Міжнародна активність», «Якість контингенту студентів», «Якість науково-педагогічного потенціалу», «Якість наукової та науково-технічної діяльності», «Ресурсне забезпечення» [308].

О. Величко, В. Іващенко, О. Ясев, О. Рожков аналізують досвід оцінювання професійної діяльності викладачів у Національній металургійній академії України (НМетАУ) м. Дніпропетровська, що здійснюється за такими основними критеріями: написання статей у вітчизняних та зарубіжних виданнях, монографій, посібників тощо; керівництво аспірантами та пошукачами, науково-дослідними роботами; виконання навчального навантаження. Науковці зазначають, що розрахунки усіх рейтингових оцінок здійснювалися в автоматизованому режимі і дозволяли проводити ранжування викладачів різних категорій за результатами їхньої діяльності, заохочувати переможців та стимулювати інших до досягнення кращих показників. Однак, у процесі оцінювання педагогічної компетентності викладачів протягом шести років проявились певні недоліки [72, с. 83]. З'ясувалось, що контингент переможців майже не змінився, стабільними були показники у викладачів, які проводили наукові дослідження, публікували результати пошуків у наукових журналах, мали теми для роботи з аспірантами, магістрами і студентами, які готували до захисту дисертації та наукові проекти, оскільки зазначені вище критерії оцінювання професійної діяльності викладачів, визначають показники кількості, а не характеризують якість викладання навчальної дисципліни. Чим більше опубліковано

наукових статей і захищено дисертацій та наукових проектів, тим вищий рейтинговий показник у викладачів, хто займається науковою діяльністю. Викладачі, які менше приділяють уваги науковій роботі мають нижчий рейтинг професійної діяльності, не дивлячись на те, що вони значно підвищують свою педагогічну компетентність, майстерність шляхом введення нових курсів, пошуку суттєвої новітньої навчальної інформації тощо. Такі результати нашоухують на думку, що викладачі, які мають диплом кандидата наук або доктора, значну увагу приділяють науковій діяльності і менше вдосконалюють педагогічну компетентність. Тому бажано вимірювати якісні показники педагогічної компетентності викладачів у процесі оцінювання, поєднувати його з опитуванням студентів, враховувати думку експертів, адміністрації та колег в процесі оцінювання професійної діяльності викладачів [72].

Т. Васильєва, систематизуючи досвід вітчизняних вищих навчальних закладів, виділяє два основних методи оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників [69]. Перший метод – суб'єктивний (з використанням лише якісних показників, побудованих на базі суб'єктивних оцінок та висловлювань). Він полягає у вивченні, узагальненні та статистичній обробці думки студентів про ефективність роботи окремого викладача. Дослідниця підкреслює, що з метою зменшення суб'єктивності результатів, отриманих за допомогою цього методу, анкети мають містити критерії, що характеризують усі напрями діяльності викладача, а також особистісні якості, що впливають на результативність роботи. Головними недоліками будь-якого оцінювання за якісними критеріями, на думку вченої, є їх низька об'єктивність, неможливість ранжування викладачів за рівнем продуктивності праці, спрямованість на дооцінку переважно рівня педагогічної діяльності працівника та неврахування його наукових здобутків.

Другий метод оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників – формалізований (базується на комплексному поєднанні кількісних та якісних критеріїв, передбачає оцінку за чітко

визначеним формальним алгоритмом, що надає йому більшої об'єктивності). Він передбачає застосування зовнішнього моніторингу за допомогою державних систем оцінювання якості; незалежних систем акредитації; методик незалежних внутрішньодержавних професійних організацій і систем акредитації; внутрішнього моніторингу (проведення оцінювання за допомогою рейтингової системи) [69].

Узагальнення досвіду вітчизняних ВНЗ дозволяє Т. Васильєвій зробити висновок, що вдосконалення методичного забезпечення оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників полягає у формуванні комплексного критерію розрахунку рейтингу окремого викладача, який би дозволяв інтегровано врахувати: формалізовані та суб'єктивні оцінки; блок оцінки професійних якостей викладача, а також його особисті соціально-психологічні та педагогічні здібності.

Із визначеними Т. Васильєвою підходами збігається класифікація підходів до оцінювання якості діяльності професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ, запропонована В. Соболевим, С. Степановим [298]. Дослідники також виокремлюють два підходи. Перший - гуманістичний - підхід орієнтований на забезпечення потреби студента в об'єктивності оцінювання якості його освіти. При цьому підході можлива та необхідна участь студентів в оцінюванні якості викладача, тому що їм необхідні якісні знання, досвід та вміння. Другий, технологічний підхід, спрямований на технологію оцінювання. При такому підході участь студентів в оцінюванні якості викладача виключена, оскільки студенти ще не оволоділи навчальною дисципліною, а тому не мають критеріїв для її оцінювання. Спільним для обох підходів, на думку вчених, є те, що оцінювання якості освіти (процесу та результату) має здійснюватись за однозначними, зрозумілими та особистісно значущими для студента, викладача, адміністратора критеріями.

Іншу позицію стосовно визначення підходів до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників, висловлює М. Загірняк [133]. Він, беручи за основу мету оцінювання,



визначає два підходи. Перший підхід – управлінський (з позиції менеджменту) – акцентує увагу на розвитку процедури оцінювання, використанні інструментів та дотриманні нормативно-правових актів. Найчастіше він спирається на підсумкове оцінювання, коли необхідно констатувати стан діяльності викладача ВНЗ і виправдати прийняття адміністративного рішення. Другий підхід, орієнтований на розвиток, передбачає формальне оцінювання, яке застосовують для отримання проміжного зворотного зв'язку, оскільки діяльність перебуває у процесі розвитку. Зворотний зв'язок дає змогу оперативно внести корективи в хід професійної діяльності, переглянути її пріоритети та напрями.

Вчені зазначають, що у цілому ряді ВНЗ розробляються і апробуються різноманітні методики оцінювання викладацького складу, але загальноприйнятої методики такого оцінювання професорсько-викладацького складу в даний час немає. Проаналізувавши причини складності розробки моделі і методів оцінювання викладачів, Л. Алексеєва, Н. Шаблігіна, прийшли до висновку, що вони обумовлені комплексом факторів: складність визначення внеску окремих викладачів, які виконують безліч функціональних обов'язків, в загальний кінцевий результат, оскільки підготовка фахівців у ВНЗ – це колективна праця; недолік, а часом і відсутність достовірної інформації про результати діяльності ВНЗ в цілому, окремих факультетів, кафедр та викладачів зокрема; опір ряду керівників і викладачів введенню системи об'єктивного оцінювання якості діяльності (це стосується не тільки «слабких» викладачів, а й тих, хто просто не любить контроль, кому зручніше особистісна оцінка колег і керівництва, а не об'єктивна оцінка за конкретними результатами діяльності) [6, с. 40].

Незважаючи на складність проблеми рейтингу професорсько-викладацького складу, багато вишів України розробили і впровадили власні системи оцінювання праці викладачів. Сьогодні у практиці сучасної вищої школи представлено більше 40 методик вимірювання та оцінювання якості діяльності викладачів. Проте досвід свідчить про те, що вони поки не можуть

бути визнані досконалими і вимагають якісної доробки [6, с. 39]. Проведений Г. Бордовським, А. Нестеровим, С. Трапїциним аналіз даних методик показав, що їм властиві типові недоліки, які не дозволяють перетворити процес оцінювання якості діяльності викладача в інструмент його професійного та особистісного розвитку і вдосконалення освітнього процесу: переважання якісного характеру пропонованих показників рейтингового оцінювання; зайва формалізація методик, заснована на допущенні, що загальна оцінка діяльності викладача визначається тільки кількісними характеристиками її складових; включення в підсумковий рейтинг тільки тих показників, які можна виміряти кількісно і які, як правило, не охоплюють весь спектр діяльності педагога; відсутність при визначенні рейтингу аксіологічного аспекту оцінки, усі види діяльності педагога і окремі показники всередині видів визначаються рівнозначними; відсутність чіткого уявлення про спрямування інтерпретації отриманих у ході оцінювання результатів і можливостей їх практичного використання [59].

Незважаючи на значну різноманітність рейтингових систем оцінки діяльності професорсько-викладацького складу у вітчизняних вищих закладах освіти, їх аналіз дозволяє виділити наступні загальні моменти: показники якості професійної діяльності викладача організовані в ієрархію; при оцінці окремих показників може враховуватися посада викладача (завідувач кафедри, професор, доцент, старший викладач, викладач); оцінка досягнень може виконуватися в різних одиницях виміру (штуки, друковані аркуші, години і т.п.), але в остаточному підсумку все це переводиться або в бали, або в години за допомогою експертних методів ранжирування; показники включають широкий діапазон досягнень викладача, як статичних (ступеня, звання й т.п.), так і динамічних, отриманих за звітний період (проекти, публікації й т.п.); вагомість кожної групи індикаторів ефективності роботи викладача визначається кожним ВНЗ окремо в залежності від його стратегічних пріоритетів щодо позиціонування на ринку освітніх послуг; рейтингове оцінювання здійснюється за категоріями викладачів.

Слід зазначити, що вітчизняні виші використовують адитивні форми визначення рейтингової оцінки. І хоча кожний вищий заклад використовує свій власний перелік вихідних даних і свою власну систему розрахунку рейтингів, серед розглянутих нами систем рейтингового оцінювання можна виділити такі модифікації:

1) Рейтинг викладача визначається згідно з максимальним значенням кількісної оцінки інтегрованого показника. Тобто найвищий рейтинг матиме той викладач, який отримує найбільший сумарний результат. Інтегрований показник визначається за формулою:

$$R_j = \sum_{i=1}^n a_{ij}, \quad j = 1, \dots, m, \quad (2.1)$$

де  $R_j$  — інтегрований кількісний показник якості діяльності  $j$ -го викладача,  $j = 1, \dots, m$ ;  $a_{ij}$  - отримане  $j$ -м викладачем досягнення у відповідних показнику одиницях виміру. Обсяги роботи, що залежать від посади викладача, ураховуються усередині розрахунку  $a_{ij}$ .

Згідно з цією модифікацією рейтингову оцінку формуватимуть переважно ті деталізовані показники, значення кількісних оцінок яких домінує незалежно від їх важливості (вагомості) та характеризує лише окремі аспекти успішної діяльності об'єкта дослідження. Тут випускаються нюанси, які пов'язані з тим, що збільшення значень деяких показників буде позитивним лише до певного рівня, а подальше їх зростання характеризується неоднозначно. У даному випадку також неможливо врахувати показники, зниження значень яких слід розглядати як позитивне явище, тощо [77].

2) Рейтингове оцінювання ґрунтується на врахуванні вагомості кожного деталізованого показника:

$$R_j = \sum_{i=1}^n k_i a_{ij} \quad (2.2)$$

де  $R_j$  — інтегрований кількісний показник якості діяльності  $j$ -го викладача,  $j = 1, \dots, m$ ;  $k_i$  — ваговий коефіцієнт відповідного деталізованого показника,

$a_{ij}$  - отримане  $j$ -м викладачем досягнення у відповідних показнику одиницях виміру,  $i = 1, \dots, n$ .

Ця модифікація дозволяє врахувати чинник переваг (вагомості) окремого деталізованого показника, оскільки вагові коефіцієнти, що визначаються експертним способом, беруть до уваги відносну вагомість кожного з обраних показників. Але недоліком цієї модифікації є те, що деталізовані показники якості дещо нівелюються, бо внесок великих кількісних значень одних деталізованих показників до загальної оцінки рейтингу компенсує низькі значення інших [77].

3) Методики, які реалізують важливий принцип співвимірності деталізованих показників шляхом їх зіставлення їх:

а) з показниками того викладача, для якого відповідний деталізований показник має максимальне значення у вибірці. Так, для кожного показника можна відшукати у вибірці максимальне значення, після чого показники  $a_{ij}$  нормалізуються, зокрема, діленням їх на відшукане максимальне кількісне значення  $i$ -го показника у вибірці

$$x_{ij} = \frac{a_{ij}}{\max a_{ij}}, \quad (2.3)$$

де  $x_{ij}$  — стандартизовані (нормалізовані) деталізовані показники якості діяльності викладача,  $i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, m$ .

Далі рейтингова оцінка може обчислюється за формулою (2.1). Для упорядкування списку отримані сумарні рейтинги викладачів знов нормалізуються, тобто сумарний рейтинг кожного викладача ділиться на максимальне його значення по кафедрі  $i$  у відповідній категорії викладачів. Тоді сумарні рейтингові оцінки викладачів набувають значення від 0 до 1, де  $R_j=1$  – найвищий.

б) з еталоном. Числовим визначником такого зіставлення є коефіцієнт. Тому ця модифікація ґрунтується на визначенні коефіцієнтів виконання видів робіт за основними напрямками діяльності викладачів, що найбільш повно

характеризують навчальний, науковий та виховний процеси. Коефіцієнти розраховуються за формулою

$$K_{ij} = \frac{\sum_{l=1}^n T_{lj}}{T_{\text{річн.план}}}, \quad (1.4)$$

де,  $K_{ij}$  – коефіцієнт виконання роботи  $j$ -го викладача за  $i$ -м напрямком діяльності,  $T_{lj}$  – час (години), затрачений  $j$ -м викладачем на виконання окремих видів робіт,  $T_{\text{річн.план}}$  – плановий річний бюджет часу викладача (становить 1548 годин),  $i = 1, \dots, p$ ,  $j = 1, \dots, m$ ,  $l = 1, \dots, n$ .

Далі рейтинг викладача визначається як сумарний (загальний) коефіцієнт  $K_{\text{заг.}}$ , який розраховується за формулою (2.1).

5) із середнім арифметичним показників викладачів у групі:

$$R_j = \sum_{i=1}^n k_i \frac{P_{ij}}{\bar{P}_i}, \quad (1.5)$$

де,  $R_j$  — інтегрований кількісний показник якості діяльності  $j$ -го викладача,  $j = 1, \dots, m$ ;  $k_i$  — ваговий коефіцієнт відповідного деталізованого показника,  $P_{ij}$  - отримане  $j$ -м викладачем досягнення у відповідних показнику одиницях виміру,  $\bar{P}_i$  – середнє арифметичне показників викладачів у групі,  $i = 1, \dots, n$  [191].

Аналіз застосування рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників у ВНЗ України дозволяє виокремити наступні спільні напрямки оцінювання: навчально-методична та педагогічна діяльність (підготовка навчальних програм, методичних рекомендацій, лекційного матеріалу, керівництво науково-дослідною роботою студентів тощо); наукова діяльність (кваліфікаційний рівень, рівень висвітлення результатів наукової роботи у публікаціях; рівень впроваджень результатів наукової роботи у практичну роботу; участь у наукових заходах; наукова співпраця; керівництво науковими роботами; рецензування наукових робіт тощо); організаційно-виховна або професійно-громадська робота (організація заходів соціально-

гуманітарного спрямування, кураторство групами студентів, організація науково-практичних заходів тощо) [69].

Окремі вітчизняні ВНЗ додатково включають в загальний рейтинг оцінку викладача ще й за іншими напрямками роботи. Наприклад, при проведенні рейтингування викладачів у Київському педагогічному університеті імені Б. Д. Грінченка враховується їх інноваційна та міжнародна діяльність. Так, презентація власного інноваційного досвіду викладання, проведення тренінгу/семінару для співробітників, участь у підготовці та реалізації міжнародного проекту, розробка комп'ютерного тесту, участь в організації заходів інноваційного спрямування, участь у підготовці ліцензійної акредитаційної справи, наповнення сторінки порталу структурного підрозділу університету дозволяють підвищити рейтинг викладача. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна при формуванні рейтингу викладача також враховує його активність у сфері міжнародних зв'язків з іншими ВНЗ. Особливістю проведення оцінки ефективності діяльності викладачів Національного аграрного університету є врахування окремого блоку – впровадження викладачем науково-технологічного процесу у виробництво. Криворізький технічний університет при рейтингуванні окремо враховує внесок викладача до матеріально-технічної бази (наприклад, участь у створенні та переобладнанні лабораторій та аудиторій, відповідальність за їх стан), виконавчу та трудову дисципліну викладача. Методики Криворізького технічного університету та Київського політехнічного інституту передбачають зменшення рейтингу викладача при порушенні ним трудової дисципліни, несвоєчасному виконанні розпоряджень, наказів, систематичному запізненні на заняття [69].

Окрему проблему становить визначення питомої ваги кожного напрямку роботи під час проведення оцінки ефективності діяльності науково-педагогічних працівників. Так, наприклад, методикою Київського політехнічного інституту передбачений базовий розподіл балів за напрямками діяльності: навчально-методична робота – 500 балів (50%), науково-

інноваційна робота – 400 балів (40%), організаційно-виховна – 100 балів (10%). При цьому, під час підрахунку загального рейтингу науково-педагогічного працівника враховуються коефіцієнти виконання (у відсотках відносно базових значень) роботи за кожним напрямом діяльності : 0,2 – для навчально-методичної, 0,25 – науково-інноваційної, 1 – для організаційно-виховної. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького розподіляє питому вагу балів дещо іншим чином: наукова кваліфікація та навчально-методична і педагогічна кваліфікація – по 40% кожна, громадсько-професійна кваліфікація – відповідно 20% [69].

У рейтинговому оцінюванні увага акцентується на кількісних показниках роботи викладача, а якісним критеріям педагогічної діяльності не приділяється належної уваги. Зокрема на рейтингову оцінку навчальної діяльності викладача впливає кількість виконаних навчальних годин; при оцінюванні методичної і наукової роботи домінуючу роль відіграє кількість опублікованих методичних рекомендацій та їх обсяг (у друкованих аркушах), кількість статей, монографій, доповідей на наукових конференціях; результативність виховної роботи оцінюється за кількістю проведених виховних заходів (конкурсів, турнірів, екскурсій, бесід зі студентами й т. п.). Однак лекційна майстерність викладача, його вміння застосовувати передові дидактичні технології, педагогічну техніку, власні методики навчання не беруться до уваги.

Тому ми пропонуємо при оцінюванні результативності діяльності викладача враховувати думку не лише його колег, а й студентів. Оцінка студентами якості роботи викладача повинна здійснюватися через анонімне анкетування за рядом критеріїв.

Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що в більшості вітчизняних ВНЗ рейтингування викладачів здійснюється раз на рік спеціально створеною експертною комісією (лише у Київському педагогічному університеті імені Б. Д. Грінченка – щоквартально).

Аналіз підходів до оцінювання діяльності науково-педагогічного працівників ВНЗ дозволяє зробити такі висновки: в Україні в основному використовується рейтингова система оцінювання, в якій відсутня єдина система критеріїв; оцінка діяльності викладача визначається тільки кількісними характеристиками; рейтингове оцінювання викладача не враховує думки його колег і студентів.

Система оцінювання якості праці викладачів ВНЗ має охоплювати всі види їх діяльності (мати інтегральний характер), забезпечувати кількісне оцінювання якості праці викладачів, її об'єктивність (зводити до мінімуму елементи суб'єктивізму, формалізацію підсумкових оцінок), давати можливість працювати зворотним зв'язкам для підвищення якості підготовки фахівців та ефективності наукових досліджень, мати спрямованість на стимулювання праці, бути інструментом професійного та особистісного розвитку викладача і сприяти вдосконаленню освітнього процесу. Система повинна бути гнучкою, пристосовуватися до нових завдань, нових пріоритетів, що дозволить прогнозувати надалі розвиток ВНЗ.

При оцінці ефективності наукової діяльності працівників особливої актуальності набуває врахування не лише наявності та кількості виконаних наукових робіт, а й показників їх якості (публікації у періодичних виданнях, включених до науко метричних баз Scopus або Web of Science); врахування індексу інтернет-цитовання науково-педагогічних працівників у межах відомих пошукових систем; врахування участі викладача у виконанні науково-дослідної роботи (міжнародного або вітчизняного гранту, госпдоговірної теми на комерційній основі тощо); повнота навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін; керівництво науково-дослідною роботою студентів тощо.

Результати дослідження свідчать, що методики оцінювання роботи викладачів будуть змінюватись, оскільки постійно зростають вимоги як до самих ВНЗ та науково-педагогічних працівників, так і до якості підготовки



студентів. Лише комплексний підхід до використання кількісних та якісних показників оцінки дасть об'єктивні результати про діяльність викладача.

Підводячи підсумок, зазначимо, що при вдосконаленні методичного забезпечення оцінки ефективності діяльності науково-педагогічних працівників слід передбачити можливість формування комплексного критерію розрахунку рейтингу окремого викладача, який би дозволяв інтегровано врахувати: формалізовані та суб'єктивні оцінки; блок оцінки професійних якостей викладача, а також його особисті соціально-психологічні та педагогічні здібності. Вагомість кожної групи індикаторів ефективності роботи викладача повинна визначатися кожним ВНЗ окремо в залежності від його стратегічних пріоритетів щодо позиціонування на ринку освітніх послуг, але з урахуванням глобалізаційних тенденцій та інтеграційних процесів у вищій школі. Питома вага наукових або методичних здобутків викладача в сфері міжнародної діяльності в загальній кількості балів, що визначають його рейтинг, повинна бути високою. Слід також враховувати не лише абсолютні показники діяльності викладачів, а й відносні, що дозволяють визначити внесок окремого працівника в загальні досягнення.

Отже, не зважаючи на значну кількість робіт, спрямованих на оцінювання якості діяльності викладачів, ця проблема не знайшла ще адекватного розв'язання на теоретичному рівні. Тому спостерігається значне різноманіття практико-орієнтованих підходів та методик в оцінюванні діяльності викладачів. Тому подальша розробка моделі й методики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ залишається надзвичайно актуальним завданням. І в першу чергу необхідно вирішити методологічні, теоретичні й методичні питання, виробити загальний підхід до побудови системи моніторингу якості професійної діяльності викладачів ВНЗ.

## Висновки до другого розділу

В умовах реформування української системи вищої освіти якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників стає категорією, яка визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання.

У ході дослідження з'ясовано, що необхідність створення в Україні національної системи моніторингу якості освіти визнана державними документами та урядовими актами. Забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти є одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти. Розбудова державної системи моніторингу якості освіти має ґрунтуватися на поєднанні національних моніторингових обстежень з міжнародними моніторинговими програмами: TIMSS, CIVIC, PIRLS, PISA тощо.

Визначено, що основними концептуальними засадами управління якістю освіти у ВНЗ є: принципи стратегії загального управління якістю, у першу чергу «процесний підхід» та «орієнтація на споживача», які передбачають урахування особливостей діяльності ВНЗ, зокрема, специфіку потреб і очікувань усіх зацікавлених сторін, продукції, ключових процесів ВНЗ; міжнародні стандарти якості ISO серії 9000, які дають можливість розробити документовану систему менеджменту якості у вигляді стандартів організації, інструкцій і т.д.; стандарти і настанови для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі, розроблені Європейською асоціацією організацій гарантії якості в сфері вищої освіти (ENQA), які враховують специфіку діяльності вищих навчальних закладів.

Аналіз різних версій стандартів серії ISO 9000 показує, що сучасний етап розвитку суспільства характеризується необхідністю впровадження трирівневої моделі системи управління якістю освіти. До існуючих двох рівнів ISO 9001:2000 (удосконалення продукту та удосконалення системи управління якістю) сьогодні додається третій – інноваційний розвиток

вищого навчального закладу. Отже, нові версії стандартів систем управління якістю спрямовують діяльність ВНЗ від задоволеності споживачів до задоволеності усіх зацікавлених сторін; від інформаційних технологій – до управління знаннями; від постійного поліпшення процесів – до інновацій.

Система забезпечення вищими навчальними закладами якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) є обов'язковим елементом системи якості вищої освіти і передбачає, зокрема, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Аналіз досвіду діяльності зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладів засвідчив, що ними здійснюється інформаційний моніторинг, який є складовою системи оцінювання професійної діяльності викладачів.

Визначено основні характеристики оцінювання діяльності викладачів у зарубіжних країнах, а саме: обумовленість підходів до оцінювання діяльності викладачів внутрішньою логікою системи освіти країни, принципами, закладеними в основу посадової структури, взятої на озброєння ВНЗ, умовами прийому на роботу й просування професорсько-викладацького складу службовими сходами і методами оцінювання діяльності викладачів, спрямованими на забезпечення якості навчального процесу; спрямованість політики у сфері оцінювання педагогічних кадрів на доцільне й оптимальне їхнє використання відповідно до професійної підготовки, досвіду й особистих можливостей, на формування в них потреби у професійному розвитку та надання їм можливості для професійного росту і просування по службі; участь у науково-дослідній роботі й ефективність викладання є системоутворюючими складовими оцінювання діяльності викладачів ВНЗ.

Встановлено, що основними тенденціями розвитку оцінювання професійної діяльності викладачів у зарубіжних вишах є: розроблення стандартів професійної діяльності педагогів, на основі яких проводиться оцінювання; залучення викладачів до розробки критеріїв і показників ефективності професійної діяльності; підготовка до процесу оцінювання як викладачів, так і експертів з погляду знання ними змісту, критеріїв, методів,

процедур оцінювання й взаємодії в цьому процесі суб'єктів і об'єктів оцінювання; значне підвищення вимог до якості праці педагогів через оцінку їхньої діяльності; обов'язкове врахування думки студентів щодо якості викладання навчальних дисциплін; визнання основним чинником якості освітнього процесу професійного рівня викладацького корпусу, його наукової й педагогічної спроможності.

Аналіз практики оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних вищих навчальних закладах засвідчив, що в основному використовується рейтингова система оцінювання, в якій відсутня єдина система критеріїв.

Визначено, що основними тенденціями розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних ВНЗ є: поєднання кількісних та якісних методів оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; забезпечення зворотних зв'язків для підвищення якості підготовки фахівців та ефективності наукових досліджень; спрямованість на підвищення ефективності професійної діяльності, особистісно-професійний розвиток науково-педагогічних працівників; гнучкість, пристосування до нових завдань, нових пріоритетів, що дасть можливість прогнозувати надалі розвиток ВНЗ.

Отже, проведений аналіз свідчить, що наукові розвідки щодо використання моніторингу якості професійної діяльності викладачів мають фрагментарний характер, дозволяють ВНЗ вирішувати окремі завдання, однак не набули ще комплексного системного характеру, що призводять до створення внутрішніх систем моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Подальших досліджень потребує розробка моделі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Основні результати розділу відображені у таких публікаціях автора [21, 22, 31, 32, 33, 40, 41, 42].

### РОЗДІЛ 3

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

### 3.1. Концептуальні засади моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, є багатомірним і багатоаспектним явищем, на яке впливає велика кількість різних чинників, тому його теоретична основа є міждисциплінарною. Побудова концептуальних засад моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ потребує всебічного аналізу його сутності, тобто розгляд цього складного феномену на чотирьох методологічних рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому і методико-технологічному.

На філософському рівні методологічною основою пізнання є, насамперед, такі діалектичні принципи, як принцип розвитку, принцип матеріальної єдності світу, принцип діалектичного протиріччя, принцип діалектичного заперечення, принцип каузальності (причинності), принцип єдності якості і кількості, принципи історизму та системності.

У процесі дослідження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників необхідно дотримуватись головних вимог діалектичного підходу: розглядати систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ в її розвитку; вивчати систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ в її зв'язках і взаємодії з іншими явищами, у першу чергу з явищами інноваційних змін в управлінні навчальним закладом, що впливають на її сучасний стан і визначають тенденції її подальшого розвитку; простежувати поступовий розвиток

системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні; розглядати процес розвитку як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних системі управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ внутрішніх суперечностей або протилежностей, які і є джерелом розвитку.

Рушійні сили розвитку й удосконалення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ визначаються розв'язанням протиріч між: рівнем науково-теоретичних розробок в області управління якістю освітнього процесу й недостатньою розробленістю інноваційних моніторингових технологій їхнього впровадження в практику вищої освіти; появою нестабільних умов функціонування вищих навчальних закладів і відсутністю системи моніторингових досліджень, спрямованих на отримання оперативної й достовірної інформації для ухвалення рішень в ситуації невизначеності; між потребою в постійному інформаційному забезпеченні суб'єктів управління освітнім процесом у ВНЗ всіх рівнів про стан його якості й відсутністю компактних аналітико-діагностичних технологій здійснення зворотного зв'язку; сучасними вимогами до компетентності і якості підготовки випускника й відсутністю ефективних діагностичних методик оцінки якості його підготовки.

Теоретико-методологічну основу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складають основні положення провідних наукових підходів, серед яких ми, насамперед, виділяємо такі: антропосоціальний, системний, синергетичний, середовищний. Специфіка реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ обумовлена такими підходами як: теорія загального управління якістю, процесний, кваліметричний, компетентнісний підходи. Кожний з підходів вирішує певне коло завдань, але не вирішує проблеми в цілому, що обумовлює необхідність їх комплексної взаємодоповнюючої розробки. Тому структуру теоретико-методологічної основи моніторингу

якості професійної діяльності НПП можна представити як ієрархію вказаних підходів (табл.3.1).

Таблиця 3.1

Структура теоретико-методологічної основи моніторингу якості професійної діяльності НПП

<b>Філософський рівень</b>				
Система діалектичних принципів				
<b>Загальнонауковий рівень</b>				
Антропосоціальний підхід	Системний підхід	Синергетичний підхід	Середовищний підхід	
<b>Конкретно-науковий рівень (міждисциплінарний підхід)</b>				
Менеджмент: Теорія загального управління якістю. Процесний підхід	Соціологія: Соціологія освіти, управління	Педагогіка: Освітній менеджмент	Психологія: Рефлексивний підхід	Кібернетика: Цілісність системи, природа управління, самоуправління, моделювання
<b>Методико-технологічний рівень</b>				
Концепція адаптивного управління (Г.В.Єльникової)	Концепція спрямованої самоорганізації (Г.В.Єльникової)	Концепція компетентнісного підходу в освіті	Концепція освітнього моніторингу	Концепція кваліметричного підходу в освіті

Розглянемо моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позицій антропосоціального підходу.

Антропосоціальний (від грец. *antropos* – людина і лат. *socialis* – суспільний) підхід ґрунтується на визнанні пріоритету людини як особистості та основної продуктивної сили суспільства [336].

Сутність антропосоціального підходу детально розкривається у працях Г. Дмитренка [106]. Науковець, аналізуючи антропосоціальну теорію управління суспільством, розглядає суспільство з точки зору формування в ньому відносин, сприятливих для самореалізації особи через задоволення усієї ієрархії потреб відповідно до піраміди А. Маслоу у рамках загальнолюдської моралі та національних традицій. Цього, на думку вченого, можна досягти шляхом побудови системи мотивації творчої активності

населення в цілому і кожного члена суспільства окремо з позицій вирішення двоєдиного завдання – сумісності інтересів конкретної організації (як органічної частини суспільства) і працюючого в ній конкретного індивіда. У контексті антропосоціального управління мотивація і оцінювання працівника мають здійснюватись не тільки виходячи з інтересів організації, що прагне якомога повніше використовувати потенціал працівника для досягнення своїх цілей, але і з позицій його самореалізації. Працівник, що реалізував себе в організації, відчувається в ній комфортно, оскільки в цьому випадку створені умови як для забезпечення професійної діяльності працівника, розвитку його здібностей, так і для комфортного перебування на роботі внаслідок сприятливого психологічного клімату в організації в цілому і в підрозділі (мікросоціумі), де працює працівник. Оцінювання персоналу має, з одного боку, сприяти досягненню цілей організації, а з іншого – допомагати людині розкритися і найкращим чином проявити себе не тільки у виробничій діяльності, але і як соціальна особистість, яка вносить певний внесок у життєдіяльність колективу підрозділу або всієї організації.

Тобто, з позицій антропосоціального підходу моніторинг якості професійної діяльності має сприяти формуванню мотиваційної сфери людини та забезпечувати узгодження її власних цілей з цілями організації.

Антропосоціальний підхід на конкретно-науковому рівні, а саме у педагогіці і психології менеджменту виступає як особистісно орієнтований, суб'єкт – суб'єктний на противагу соціально орієнтованому, об'єкт – суб'єктному.

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як підсистема системи внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ вимагає його розгляду, насамперед, із системних позицій.

Ми у нашому дослідженні будемо спиратися на визначення поняття «система» за В. Масловим: система – це упорядкована цілісність, яка має цільове призначення, внутрішню структуру, сукупність елементів, ієрархічно зв'язаних між собою [209, с.16].



Найважливішими рисами системи є цілісність і розчленованість, структурованість (наявність складових частин системи); ієрархічність елементів; наявність зв'язків між елементами системи; вплив кожного елемента на систему. Сукупність якісно визначених елементів становить зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи [162; 232; 233; 312].

Окреслені ознаки поняття «система» сприймаються науковцями як методологічні, що дозволяють при вивченні реальних цілісних об'єктів та процесів визначити їх суттєві характеристики і зв'язки, які забезпечують функціонування і розвиток конкретних систем. Проте методологією є не сама дефініція з її ознаками, а системний підхід, тобто концептуальний процес декомпозиції цілісності на її головні складові і визначення їх ролі, функцій, регулятивних причинно-наслідкових зв'язків між ними, що забезпечують стабільне існування головної системи, а також адекватна практична діяльність з досягнення мети, тобто розвиток системи.

Поняття системного підходу в науковій літературі тлумачиться неоднозначно. На наш погляд, найбільш загальне визначення таке: системний підхід – це послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; напрям методології наукового пізнання, в основу якого покладено розгляд об'єктів дослідження як системи, і який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини [261].

Системний підхід спирається на домінуючу роль цілого стосовно його частин. Він передбачає послідовний перехід від загального до часткового, коли в основі цього переходу полягає визначена мета.

Ми поділяємо погляди тих вчених (В. Бондарь, С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір, Г. Єльнікова, Н. Кузьміна, Т. Лукіна, В. Маслов), які вважають системний підхід скоріше методологічним принципом, а не «готовим» засобом дослідження складних явищ у педагогіці. Як

методологічний принцип він дає змогу сформулювати систему евристичних правил, що окреслюють смислово-семантичний простір дослідження певного явища, зокрема педагогічного. Система евристичних правил дослідження, насамперед, відображає погляд дослідника на певне явище, його природу, на суть і зміст тих чи інших наукових поглядів, підходів, парадигм. Виходячи з цього, положення загальної теорії систем набуватимуть більш конкретного значення відповідно до конкретного дослідження, а система евристичних правил відобразатиме певні наукові погляди на явище й на методи його пізнання і, по суті, розкриватиме смисл і зміст системи дослідження [261].

Системний підхід – це зазвичай багатоцикловий процес пошуку шляхів досягнення певної мети, для чого створюється певна логічна система. У такому багатоцикловому процесі пізнання системний підхід як методологічний принцип і перетворюється в систему дослідження як засіб дослідження, тобто положення загальної теорії систем набувають конкретного змісту відповідно до явища, яке досліджується, його природи та наукових поглядів дослідника, ситуації в педагогічній науці та інших чинників [91, с. 5-6].

«Системний підхід є методологією, яка дозволяє розуміти організації як сукупність взаємопов'язаних елементів, вивчати їх інтегративні залежності та взаємодії. Системний підхід дозволяє виявити і дослідити ті елементи системи, діяльність яких знаходиться не на належному рівні, нейтралізувати внутрішні й зовнішні деструктивні впливи з метою утримання функціонування системи у визначеному стані» [208, с.13].

У рамках системного підходу відбувається зосередження на виявленні глибинної основи розвитку досліджуваної системи, розкритті механізму її дії з урахуванням динаміки істотних внутрісистемних зв'язків, розгляд об'єкта оцінювання насамперед з позиції цілісної системи, взаємодії її компонентів у різноманітних зв'язках і відносинах.

Ми поділяємо думку В. Сімонова про те, що системний підхід припускає виділення структури системи: об'єкти (суб'єкти) – частини або

компоненти; атрибути (властивості об'єктів, що її складають); відносини або взаємодії (поєднують систему в ціле); наявність рівнів ієрархії й ієрархія рівнів, властивості (якості, основні характеристики) систем: цілісність (сумативність плюс взаємозумовленість); сумісність або несумісність з іншими системами; стабільність (стійкість зворотного зв'язку); адаптація (пристосування до навколишнього середовища, реакція на навколишнє середовище та її вплив); навчання, здатність до самовдосконалення[329].

Розглядаючи систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників з позицій системного підходу, перш за все необхідно підкреслити, що:

1) *система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це система соціальна.* Її ядро – це люди і їхні потреби, мотиви, спрямованість, інтереси, дії, відносини. Функціонування даної системи здійснюється відповідно до законів суспільного розвитку. Її мета й функції соціально детерміновані. Сама поява такого феномена, як моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, обумовлена суспільною потребою в забезпеченні якісної вищої освіти;

2) *система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це система педагогічна.* Її функціонування пов'язане з реалізацією наступних педагогічних завдань: оволодіння викладачами вищої школи прийомами й способами самооцінки й оцінки якості своєї діяльності; розвиток рефлексивних їхніх здібностей; створення у ВНЗ умов для підготовки експертів з оцінювання якості професійної діяльності з метою підвищення його наукової обґрунтованості й об'єктивності;

3) *система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це система ціннісно-орієнтована.* Специфічною ознакою усіх соціальних систем є те, що вони створюються для досягнення певної мети, виконання певної функції і є цілеспрямованими. За відсутністю мети соціальні системи не можуть функціонувати [244, с. 8-9].

4) *система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це складна система.* В. Анфілатов [44], В. Афанасьєв [47], Т. Давиденко [98], Ю. Конаржевський [167], Н. Кузьміна [181], П. Третьяков, Т. Шамова [357] називають ряд провідних ознак, за допомогою яких складні системи можуть бути описані як цілісні утворення (властивість робастності, наявність складових елементів і неоднорідних зв'язків, емерджентність). Стосовно до нашого дослідження необхідно розглянути систему з боку її цільового призначення; розкрити її компонентний склад (визначити сукупність елементів, що утворюють систему, і описати способи їхнього взаємозв'язку), розкрити механізми внутрішнього й зовнішнього функціонування й розвитку системи.

Крім того, система моніторингу виступає підсистемою іншої складної системи – системи внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ. Згідно системного підходу об'єкт розглядається, як сукупність взаємопов'язаних елементів однієї складної динамічної системи, що перебуває в стані постійних змін під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників, пов'язаних процесами перетворення входів на виходи. Тому моделювання системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ має враховувати такі характеристики: велика кількість завдань, які одночасно охоплені проектуванням; максимальна стандартизація рішень; багатоаспектне уявлення про організаційну структуру вищого навчального закладу, як про структуру із відносною автономією її структурних підрозділів.

Системний підхід містить можливості міждисциплінарного дослідження будь-якої проблеми з погляду загальних закономірностей розвитку, що адекватно конкретизуються стосовно до специфіки досліджуваної проблеми. У нашому дослідженні інтегративна функція системного підходу проявляється в тому, що управління становленням і розвитком системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ будується на соціально-економічних,

психолого-педагогічних, науково-технічних, виробничих законах, закономірностях, принципах і вимогах, розглянутих у різних науках. Системний підхід вимагає координації всіх аспектів діяльності, застосування «проектного стилю» організації робіт, залучення всіх викладачів, співробітників і студентів в управління для досягнення якості й надання їм довіри.

Системний підхід до управління якістю будь-якої організації базується на наступних принципах: кінцевої мети, як абсолютного пріоритету; єдності – система розглядається як одне ціле, так і як сукупність її елементів (процесів); зв'язності – кожен елемент системи (процес) вивчається у взаємозв'язку по відношенню один до одного та у зв'язку із навколишнім середовищем; ієрархії – вводиться ієрархія процесів та здійснюється їх ранжування; розвитку – враховуються зміни системи, її здатність до розвитку, розширення, заміни частин, націленість на постійне покращення; децентралізації – поєднуються рішення, які приймаються відповідальними за процеси на різних рівнях системи управління якістю; невизначеності – враховуються невизначеність та випадковість у системі для подальшого прийняття управлінських рішень [130].

Функціонування системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників здійснюється в умовах відповідного інформаційно-аналітичного середовища, яке має відповідати, у свою чергу, наступним вимогам:

- функціонування й розвиток системи й всіх її елементів відбувається в повній згоді з функціонуванням взаємодіючих з нею систем, обумовлюючи тим самим можливість досягнення прогнозованих цілей;
- у процесі взаємодії кожна система прагне до самовиживання й збалансованого розвитку;
- система підтримує й збагачує власний енергетичний і інформаційний баланс за рахунок тих систем, з якими вона вступає у взаємодію за допомогою стабілізованих зворотних зв'язків;

- елементи системи повинні бути динамічними, мати можливість переходу від одного стану в інший;
- система повинна мати спрямованість на досягнення результату, достатнього для свого функціонування й подальшого розвитку [183].

Це обумовлює пред'явлення до моніторингу якості професійної діяльності певних вимог, які можна сформулювати у вигляді наступних базових принципів:

*Об'єктивність інформації.* Управлінський процес повинен опиратися на об'єктивні дані, одержувані в ході інформаційного обміну між суб'єктами моніторингового дослідження й органами управління освітою. Запитувані дані повинні бути максимально формалізовані й такими, що легко перевіряються. Інформація повинна бути конкретною й корисною для керівництва ВНЗ.

*Порівнянність даних.* Ця вимога обумовлена тим, що відстеження результатів професійної діяльності й тенденцій її розвитку припускає не тільки констатацію її стану, але й вивчення змін, які в ній відбуваються. Можливість порівняння з'являється тільки тоді, коли вивчається той самий об'єкт на основі однакових емпіричних показників.

*Адекватність.* Дана вимога припускає вивчення професійної діяльності з урахуванням мінливих зовнішніх умов. Реалізація цієї вимоги диктує необхідність оцінки впливу різних зовнішніх факторів на діяльність науково-педагогічних працівників ВНЗ. Така оцінка може бути здійснена тільки на основі спеціально проведених досліджень.

*Прогностичність.* Мається на увазі одержання даних, що дозволяють прогнозувати професійний розвиток науково-педагогічних працівників, можливі зміни в шляхах досягнення поставлених цілей. Ця вимога припускає оцінювання можливих тенденцій і їхнє урахування при побудові системи моніторингу.

*Цільове призначення.* Дана вимога припускає одержання необхідної й достатньої інформації на основі позначеної мети здійснюваної моніторингової діяльності.

Отже, спираючись на загальну теорію систем та системний підхід, при моделюванні системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників слід враховувати такі положення:

1. Виходячи з позицій системного підходу, проблеми, задачі, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, сукупність методик, засобів, учасників, що його реалізують, повинні розглядатися як цілісна система.
2. Як складна ієрархічна система якість професійної діяльності має свої елементи, структуру, взаємозв'язки, які вимагають гнучкого управління, ефективність якого залежить від дотримання системного принципу зворотного зв'язку інформаційних потоків, сутність якого полягає у зв'язку між отриманим ефектом та управлінським впливом.
3. Об'єкти моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників динамічні, перебувають у постійному розвитку. Вони піддані впливу зовнішніх і внутрішніх впливів, які можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта.
4. Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підпорядкована ієрархічним зв'язкам системи внутрішнього забезпечення якості освіти й освітньої системи ВНЗ.
5. Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має сприяти розвитку, цілісності системи внутрішнього забезпечення якості освіти, переходу її до нового рівня якості та упорядкованості шляхом створення умов для саморозвитку системи, її окремих елементів.

Основними характеристиками моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як відносно автономної складної соціальної системи є такі:

1. *Інтегральна цілісність.* Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складається з елементів, взаємозв'язок і взаємодія яких дозволяє системі функціонувати як єдине ціле й мати системні інтегративні якості, які не притаманні окремим елементам.
2. *Відкритість.* Вона має безліч зв'язків і відносин з навколишнім соціальним середовищем, які забезпечують функціонування й розвиток системи. Зокрема, зміна в суспільстві вимог до якості вищої освіти незмінно спричиняє зміну критеріїв оцінювання якості професійної діяльності викладачів вищої школи. Одним з аспектів відкритості системи є «прозорість» як доступність її результатів всім зацікавленим особам – викладачам, студентам, батькам, роботодавцям, громадськості та ін.
3. *Цілеспрямованість.* Мета у системі моніторингу якості професійної діяльності відіграє роль системоутворюючого й системоінтегруючого фактора, тому що вона є головним орієнтиром у проектуванні й побудові системи. Основною метою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є інформаційне забезпечення прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого професійно-особистісного розвитку викладачів.
4. *Складність і багаторівневність.* Елементами системи є науково-педагогічні працівники різні за статусом та посадовими обов'язками. Крім загальних цілей, їм властиві власні цілі, які не завжди збігаються із глобальною метою системи.
5. *Саморозвиток й самокерованість.* Основні джерела й резерви розвитку й успішного функціонування системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників перебувають усередині системи, а не за її межами.



Розглянемо особливості моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, спираючись на синергетичний підхід.

Слід зазначити, що на сучасному постнекласичному етапі розвитку пізнання розвиток з позицій синергетичного підходу у філософії трактується як нелінійний, імовірнісний і необоротний процес. Це обумовлює певні зміни в інтерпретації трьох основних законів класичної діалектики. Так, постнекласична інтерпретація закону взаємного переходу кількісних змін у якісні враховує наступні особливості розвитку нелінійних систем: зміна кількісних характеристик часто приводить до непередбаченої зміни якості; нагромадження, злиття, виродження якостей. У такій інтерпретації закон передбачає й різноманіття можливих шляхів розвитку, й існування детермінованого хаосу, і різні механізми зміни стану. З погляду синергетики нелінійність вносить істотні зміни й у центральний закон діалектики – закон єдності й взаємодії (боротьби) протилежностей, що у нелінійних системах стає настільки сильним, що протилежності втрачають свою полярність, можуть зливатися («симетричний хаос, стійка нестійкість»). Закон, що поєднує всі основні закони діалектики – закон заперечення заперечення – обумовлює особливу спиралевидну спрямованість розвитку. Дослідження нелінійної динаміки дозволяє виявити ряд явищ, які не укладаються в рамки цього закону: порушення спадкоємності розвитку; повернення до колишніх станів [1].

Охарактеризуємо докладніше основні принципи, категорії та закономірності синергетичного підходу.

Термінологічний аналіз слова синергетика (від грец. *sinergos* – співдружність, співробітництво) дозволяє тлумачити дане поняття як сумісну дію і сумісне цілепокладання на засадах внутрішньої самоорганізації істотних взаємозв'язків і домінуючих взаємовідносин. Таке розуміння системних взаємодій у контексті сучасної парадигми освіти може бути конкретизовано в системі управління (зокрема, моніторингу) якістю

професійної діяльності, що має здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктних взаємодій.

На думку І. Пригожина, синергетика виникла як відповідь на необхідність адекватного опису самоорганізації і ускладнення неврівноважених відкритих живих систем, а Г. Хакен його доповнив і запропонував використовувати її як загальну теорію системного аналізу сумісної кооперативної дії різноманітних процесів становлення в природі [213]. На сучасному етапі розвитку синергетичної науки майже в кожного її дослідника є своє визначення синергетики: міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, в рамках якого вивчаються процеси переходу від порядку до хаосу і навпаки (процеси самоорганізації та самодезорганізації) у відкритих нелінійних середовищах найрізноманітнішої природи [7, с. 196]; методологія, яка розглядає рух буття та людську діяльність від хаосу до появи спрямованих тенденцій розвитку [196, с. 159]; теорія самоорганізації і розвитку відкритих нелінійних систем [360, с. 116].

У філософському словнику дається таке визначення: «синергетика – галузь наукового знання, у якій за допомогою міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення стійких структур у відкритих системах» [339, с. 407]. Саме таке розширене розуміння синергетики (і синергетичного підходу) буде використовуватися нами надалі.

Охарактеризуємо докладніше основні принципи, категорії та закономірності синергетичного підходу.

Одним із ключових принципів синергетичного підходу є наявність в системах процесів самоорганізації, які є закономірними для всіх явищ, процесів та подій буття. Процеси самоорганізації в системах Г. Хакен визначає як виникнення певних просторових, часових або функціональних структур без специфічного впливу на систему з боку зовнішнього середовища, тобто виникнення або зростання впорядкованості із хаосу [346]. Якщо поглянути на самоорганізацію з позицій суспільствознавчих та

гуманітарних наук, то під нею розуміють самоздійснювані процеси соціального регулювання в складних соціальних системах, які передбачають якісне і структурне перетворення певної об'єктивної реальності [7, с. 193]. Соціальна самоорганізація виникає як результат цілеспрямованих індивідуальних дій у межах більш широких соціальних систем і процесів. Тобто, самоорганізація – це процес, у якому створюється і відтворюється система, що має високий рівень складності і велику кількість елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий характер, а характер ймовірного розвитку [290, с. 26, 182-183].

Отже, у складних системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їхньої впорядкованості (явище самоорганізації), тобто зменшується ентропія. Результатом самоорганізації стає виникнення, взаємодія (наприклад, кооперація) і, можливо, регенерація динамічних об'єктів (підсистем), складніших в інформаційному аспекті, ніж елементи середовища, з яких вони виникають.

Спрямованість процесів самоорганізації зумовлена внутрішніми властивостями об'єктів (підсистем) у їх індивідуальному і сукупному прояві, а також впливами з боку середовища, в якому існує система. Але поведінка елементів (підсистем) і системи в цілому істотно характеризується спонтанністю – акти поведінки не є абсолютно детермінованими. Процеси самоорганізації в системах відбуваються поряд із процесами протилежної спрямованості – системи в цілому можуть мати стійкі тенденції або коливатися від фаз еволюції та прогресу до деградації та розпаду [359].

Самоорганізацію пов'язують із поняттям дисипативної структури, тобто структури, що виникає спонтанно у відкритих неврівноважних системах. Якщо в стані рівноваги елементи такої структури поведуть себе певною мірою незалежно один від одного, то під впливом зовнішніх збурень вони переходять у неврівноважний стан і починають діяти погоджено, внаслідок чого між ними утворюються нові зв'язки [359].

Більш докладно процес самоорганізації можна розкрити за допомогою ключових положень синергетики, якими є відкритість (характеристика соціальної системи, яка вказує на наявність певних обмінних зв'язків між нею та навколишнім середовищем); невірноваженість (стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки); нелінійність (багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший).

Щойно названі характеристики можуть бути доповнені наступними принципами синергетики, які також притаманні соціальним системам: принцип емерджентності – будь-яка система як цілісність виявляє «нададитивний ефект» – системні властивості, що не притаманні окремим елементам цієї системи; принцип збереження гомеостазу – це підтримка програми функціонування системи в деяких рамках, що дозволяють їй слідувати до своєї цілі-аттрактору; принцип мінімуму дисипації здійснюється як тенденція до максимальної ефективності використання усієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи [78].

Одним із найважливіших напрямів синергетичного підходу є теорія хаосу та управління ним. Прихильники синергетики стверджують, що в кожній соціальній системі існує безліч неконтрольованих і непрогнозованих невизначеностей, які спричиняють у системі стан постійного хаосу. Концептуальні положення синергетики стверджують, що хаос є не аномальним явищем, а закономірним, природним станом, типовим для окремих періодів існування всіх соціальних систем. Як вважає В. Алексєєвський, хаос володіє творчою силою формувати новий порядок, який не викликається якоюсь зовнішньою силою, а має спонтанний характер за рахунок готовності елементів системи сприйняти і використати нові джерела розвитку [7, с. 193].

Сьогодні ряд учених намагається застосувати ідеї цієї теорії до управління системою освіти. Так, О. Пугачева вважає, що оскільки система освіти демонструє взаємодію численних протиборчих сил (традиції й новації,

жорстке структурування й реформування й т.п.), то їхнє зіткнення, як і в будь-якій складній нелінійній системі, може призвести до хаосу. Тому будь-які напрямки розвитку, нав'язані системі ззовні, можуть мати негативний результат, отже, діяти можна тільки відповідно до внутрішніх законів нелінійної системи [271].

На перший погляд, здається, що нестійкість, непередбачуваність, залежність від початкових даних нелінійних систем ставить під сумнів доцільність управління ними. Однак дослідження в теорії управління показали, що це не так: варто не викорінювати хаос, а управляти ним, домагаючись вигідного співвідношення між порядком і безладом. Як відзначають Е. Князева й С. Курдюмов, «головна проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуючий розвиток. Проблема також у тім, як переборювати хаос, його не переборюючи, а роблячи симпатичним, творчим, перетворюючи його в поле, що народжує іскри інновацій» [160, с. 71]. Це є новим завданням управління, у тому числі управління освітою. Очевидно, що новизна й складність поставленого завдання вимагають подальшої дослідницької роботи.

Є. Яковлев наводить основні загальні висновки, отримані вченими-синергетиками:

- для системи, що самоорганізується, існує кілька різних шляхів розвитку, що відповідають її природі;
- складна нелінійна система в процесі розвитку проходить через критичні точки (точки біфуркації), в яких відбувається розгалуження системи через вибір одного з рівнозначних напрямів її подальшої самоорганізації;
- складноорганізованій системі не можна нав'язувати шляхи розвитку, необхідно лише сприяти розкриттю тенденцій її саморозвитку;

- хаос може виступати як утворююча основа, конструктивний механізм розвитку, самоорганізації й самодобудовування структур;
- можлива побудова складних структур, що розвиваються, із простих структур-аттракторів еволюції;
- складними системами можна оперувати й ефективно управляти. Управління здійснюється за допомогою слабких резонансних впливів, які впливають на вибір того або іншого шляху розвитку в моменти, коли система, знаходиться в стані біфуркації;
- не можна встановити жорсткий контроль над системою, яка є ієрархію щодо автономних підсистем, що самоорганізуються. Вихідні сигнали від верхнього рівня управління не мають характеру жорстких команд, що підкоряють собі активність всіх індивідуальних елементів більш низьких рівнів. Істотними є лише ті сигнали, які впливають на процеси самоорганізації, що протікають на більш низьких рівнях, і визначають переходи від одного стійкого режиму функціонування підсистеми до іншого;
- жорстка стійка система уразлива перед зовнішніми впливами; нестійкість - шлях до виживання, самовідновлення, розвитку й узгодження всіх її складових частин;
- якщо й не можна передбачити поведінку системи на тривалий період, то цілком можливо передбачити загальні тенденції, виробити головну стратегію, залишаючи деталі на долю самоорганізації;
- неможливо досягти одночасного поліпшення відразу всіх важливих показників системи;
- кожний елемент системи несе інформацію про результат майбутньої взаємодії з іншими елементами [379].

Розглянемо моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позицій синергетичного підходу. Перш за все зазначимо, що сутність синергетичного підходу до ефективного

управління системами полягає в тому, що він орієнтований не на цілі та сподівання суб'єкта управлінської діяльності, а на те, що притаманне саме системі, тобто на її власні закони еволюції та самоорганізації. При цьому увага приділяється погодженості управлінського впливу із тенденціями динаміки нелінійної системи [379].

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні процесів самоосвіти, самоорганізації, самоуправління та функціонуванні рефлексивних механізмів у освітній діяльності. Для синергетичного підходу характерним є застосування стимулюючих і спонукальних впливів на суб'єкта, спрямованих на його самовираження та самовдосконалення за умов співробітництва та співтворчості, відкритості для нових педагогічних і соціальних впливів [104].

Значення цього положення в аспекті управління якістю вищої освіти полягає у здатності відкритих педагогічних систем до координованої взаємодії зі суб'єктами освітнього простору, державними установами, громадськістю, установами міжнародного рівня та світовим досвідом при певній віддаленості від точки врівноваження та стагнації поточного процесу.

Отже, для характеристики синергетично організованої системи управління якістю освіти важливим є розгляд не тільки внутрішніх структурно-якісних зв'язків між її елементами, а і комплексу взаємозв'язків системи управління із зовнішнім середовищем, завдяки яким дана система виявляє та реалізує притаманні їй іманентні якості – відкритість, динамічність, нелінійність [104].

Є. Яковлев, розглядаючи систему управління якістю освіти у ВНЗ з позицій синергетичного підходу, дійшов висновків, що вона орієнтована на досягнення певних цілей, причому ці цілі не задаються ззовні, а формуються усередині самої системи. Тому необхідно створювати умови для їхнього формування. Особливість системи управління якістю освіти визначається перевагою внутрісистемних зв'язків між компонентами навчального закладу над зовнішніми впливами на них. Зовнішні впливи здатні лише підтримати бажані позитивні тенденції або нейтралізувати негативні, які можуть повести

убік від поставлених цілей. Тобто найбільш ефективним методом управління є управління через механізми самоорганізації.

Вчений також виділив підсистему принципів управління якістю освіти, що включає принципи керуючих параметрів, біфуркацій, самоорганізації, кооперативності, потенційних бар'єрів, необоротності, інформаційного характеру внутрісистемного часу, випереджального реагування на інформацію, диференціації при опорі [379].

У вирішенні завдання координації внутрішньосистемних зв'язків між елементами вищих і нижчих рівнів управління якістю освіти важливим є встановлення не тільки прямого (вплив вищих на нижчі), а і зворотного зв'язку (супідрядність взаємовпливу елементів нижчого та вищого порядку). Цю функцію і виконує моніторинг якості професійної діяльності НПП. Управління в системі немислимо без передачі, одержання, зберігання й обробки інформації. Інформація – це спосіб зв'язку компонентів системи один з одним, кожного з компонентів із системою в цілому, а системи в цілому – із середовищем. Тому не можна розкрити сутність системності без вивчення її інформаційного аспекту. Значення моніторингу полягає у створенні інформаційної системи, яка постійно поповнюється, і забезпечує безперервне спостереження розвитку системи, що пов'язано із порушенням рівноваги та реєстрацією змін, які засвідчують появу нового врівноваженого стану системи.

Отже, основною сферою практичного використання й основною функцією моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є інформаційне забезпечення управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Це дозволяє розглядати його як підсистему системи управління якістю освіти у ВНЗ, яка, в свою чергу, є також складною, відкритою, нелінійною, динамічною системою.

Саморозвиток навчального закладу як системи визначається, насамперед, такими базовими тенденціями, як збереження структури й максимально ефективного використання всієї сукупності ресурсів для



підвищення якості освіти. У кожний конкретний момент розвиток цієї системи може піти за одним з найбільш імовірних напрямків, які можуть бути виявлені шляхом відстеження декількох визначальних параметрів.

Конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем має спонтанність освітніх процесів: з одного боку – вона виконує руйнівну функцію для традиційних і консервативних освітніх систем, оскільки хаотичні флуктуації за певних умов призводять до руйнування ускладнених систем; з іншого – системотворну, оскільки хаос виступає чинником, що зумовлює поєднання структур низького порядку в більш складні, а також взаємоузгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку [104].

Еволюційний розвиток системи, що самоорганізується, виступає як зміна етапів адаптаційного й біфуркаційного розвитку. На етапі адаптаційного розвитку система пристосовує свою структуру до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення своєї головної й функціональної цілей. На етапі біфуркаційного розвитку відбувається злам колишньої організаційної структури й на її місці за імовірнісними законами формується нова структура. Кожний з етапів накладає свої обмеження на методи управління [379].

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є механізмом адаптаційного розвитку вищого навчального закладу, який дозволяє пристосовувати його структуру відповідно до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення його головної й функціональної цілей. Він не тільки надає інформацію про стан якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, але й забезпечує включення механізмів поточного регулювання, зокрема саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в діяльності викладачів, але й підтримується розвиток цієї діяльності у межах заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості й імовірності і не допускаються регресивні перетворення. Це

обумовлює пред'явлення до моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників певних вимог, які можна сформулювати у вигляді наступних базових принципів: об'єктивність інформації; порівнянність даних; адекватність; прогностичність; цільове призначення.

Отже моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з позицій синергетичного підходу є способом виявлення взаємодії і взаємовпливу підсистем системи якості освіти як відкритої, самоорганізованої та саморозвивальної, що дозволяє виявити ступінь гуманізації, самовдосконалення суб'єктів в освітньому просторі. Досягнення стабільності педагогічних систем відбувається з одночасним розгортанням пошуку нових альтернатив, що сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу суб'єктів освітнього процесу в контексті інноваційних ідей, особистісному й професійному самовдосконаленню.

Важливою характеристикою реальної системи є певне відособлення від середовища (відносна автономність). Разом з тим, освітні системи як різновид складних соціальних систем існують завдяки взаємозв'язкам системи та її окремих складових із середовищем. Тому для характеристики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників доцільно виявити специфіку цих взаємозв'язків.

Освітнє середовище є поняттям багатомірним, саме тому існують різні підходи щодо визначення його змісту, структури та функцій. Так, Дж. Гібсон, Д. Маркович розглядали співвідношення освітнього й оточуючого середовищ. Поняття «освітнє середовище» є видовим стосовно поняття «навколишнє середовище», яке розглядається як навколишній світ людини – об'єктивна реальність, деяка сукупність природно-кліматичних (природних) і соціальних (штучно створених) умов, у яких людина набуває досвіду діяльності [248].

С. Дерябо акцентує увагу на психолого-педагогічній складовій освітнього середовища. Він вважає, що «освітнє середовище є сукупністю всіх можливостей навчання і розвитку особистості, можливостей як

позитивних, так і негативних» [103, с. 38]. Цікавою є точка зору Д. Іванова. Він, розглядаючи освітнє середовище, передусім, як продукт активності його суб'єктів, зазначає наступне: чим більш зрілими, самостійними, креативними будуть учасники освітнього процесу, тим більший розвивальний потенціал буде у освітнього середовища [143]. Таке припущення характеризує освітнє середовище з точки зору суб'єкт-суб'єктної взаємодії та дозволяє виявити умови його ефективності у вищих навчальних закладах: студент є активним учасником середовища; середовище відображає особистісно-орієнтований характер і надає можливість для задоволення базових потреб студентів; присутня система соціального і професійного розвитку студента, його професійної компетенції. Освітнє середовище, за В. Слободчиковим, є динамічним утворенням, системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти та самого суб'єкта освітнього середовища. Суб'єкт, який керує освітнім процесом, виконує систему дій щодо перетворення середовища в засіб діагностики, проектування виховного результату [294].

О. Васильєва вважає, що освітнє середовище ВНЗ є впорядкованою цілісною сукупністю компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлюють наявність у навчального закладу вираженої здатності створювати умови й можливості для цілеспрямованого й ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх його суб'єктів. Під педагогічним потенціалом у даному випадку розуміється здатність: висунути й обґрунтувати мету поліпшення якості освітнього середовища; вірогідно визначати рівень якості освітнього середовища і його суб'єктів; забезпечувати умови, максимально сприятливі для стимулювання самореалізації й самоствердження викладачів, студентів і навчально-допоміжного персоналу; інтегрувати зусилля суб'єктів освітнього середовища, зробити їхню взаємодію найбільш ефективною; здійснювати науково обґрунтований аналіз отриманих результатів оцінки якості

освітнього середовища ВНЗ [66]. Саме таке розуміння освітнього середовища ВНЗ буде використовуватися нами надалі.

Аналіз досліджень освітнього середовища в психолого-педагогічній літературі дає змогу виділити такі важливі його властивості: формує особистість людини (В. Бехтерев); регулює людську поведінку, створюючи стимули (М. Басов); є детермінантою самореалізації людини (І. Бібікер); впливає на об'єкти, що знаходяться у ньому: сприяє їх змінам, адаптації; здатне змінюватися, розвиватися як під впливом цілеспрямованої діяльності, так і без неї; містить потенціал (можливості) для розвитку людини (Дж. Гібсон, Ю. Мануйлов); є відкритою системою, що самоорганізується, розвиток якої підкоряється загальним законам розвитку такого роду систем і визначається внутрішніми тенденціями її самоорганізації; визначає стійкість системи; прагнучи до збереження, система регулює свої внутрішні характеристики, відповідаючи на зміни зовнішнього середовища змінами внутрішнього середовища (Н. Гусинськнй. Ю. Турчанінова) [95].

О. Васильєва виокремлює закономірності розвитку освітнього середовища в конкретному вищому навчальному закладі, які важливі, на наш погляд, в аспекті управління якістю освітнього середовища, й на які необхідно зважати, розробляючи систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: освітнє середовище ВНЗ пов'язане із загальною системою управління у ВНЗ; освітнє середовище залежить від реальних можливостей ВНЗ; освітнє середовище ВНЗ залежить від зовнішніх умов; основні й допоміжні процеси взаємозалежні в освітньому середовищі ВНЗ; мета освітнього середовища ВНЗ залежить від методологічної орієнтації її суб'єктів; суб'єктна позиція викладачів, студентів, навчально-допоміжного персоналу ВНЗ й мотиви їхньої участі в удосконалюванні якості освітнього середовища визначаються його метою; критерії оцінки якості освітнього середовища ВНЗ залежать від специфіки й місії конкретного ВНЗ; продуктивність освітнього середовища ВНЗ залежить від дії внутрішніх стимулів (мотивів) професійно-педагогічної

й навчальної діяльності викладачів і студентів; інтенсивності, характеру й своєчасності зовнішніх (суспільних, моральних, матеріальних та ін.) стимулів, умов (кадрових, матеріальних, фінансових, технічних та ін.) середовища; дієвість освітнього середовища ВНЗ залежить від інтенсивності взаємодії між суб'єктами даного середовища, величини, характеру й обґрунтованості коригувальних і попереджуючих дій, обґрунтованості прогнозу можливих тенденцій у розвитку освітнього середовища та ін.; ефективність функціонування й розвитку освітнього середовища ВНЗ обумовлюється якістю професійної й навчальної діяльності суб'єктів середовища [66].

Оскільки поняття «освітнє середовище» є комплексним, саме тому існують різні підходи щодо визначення його змісту, структури та функцій. В якості структурних одиниць освітнього середовища Г. Ковальовим виокремлюються: фізичне оточення: архітектура будівлі, дизайн, розмір і простір аудиторних приміщень; людські фактори (соціальний фактор): особистісні особливості та успішність, зміна персонального та міжособистісного простору, розподіл статусів та ролей, статевовікові та національні особливості студентів та викладачів; програма навчання: структура діяльності, стиль викладання і характер контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (їх традиційність, консерватизм, гнучкість) [83].

В. Панов виокремлює такі основні складові освітнього середовища: діяльнісну, комунікативну та просторово-предметну. Діяльнісна складова – це сукупність різних видів діяльності, які необхідні для розвитку і навчання. Комунікативна – це простір міжособистісної взаємодії в безпосередній або предметно опосередкованій формі і способів взаємодії учня (студента) з даним освітнім середовищем та іншими його суб'єктами. Просторово-предметна складова – це просторово-предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість просторових дій та поведінку суб'єктів освітнього середовища [83]. В. Ясвін вважає, що освітнє середовище є процесом діалектичної

взаємодії трьох компонентів. Перший компонент – це архітектурні особливості будівлі, устаткування, особлива атрибутика навчальної ситуації. Другий компонент, соціальний, визначається особливою властивою саме цьому типу культури формою спільності вчителя (викладача) й учня (студента). Третій компонент освітнього середовища, психодидактичний, включає зміст освітнього процесу, освоєння учнем способів дії, організацію навчання [380]. І. Габа вважає, що освітнє середовище включає субкультуру предметів (організація навчального простору – дизайн аудиторії та закладу) і субкультуру відносин (гуманістично орієнтовані психолого-педагогічні технології, діагностика, самоекспертиза, спільна проектна діяльність викладачів і студентів) [83].

А. Деркач, О. Анісімов, Н. Соловйова виділяють основні компоненти освітнього середовища на основі вияву його педагогічного потенціалу: особистісний (особливості педагогів); духовно-моральний (ідеологічна, культурна, психологічна атмосфера тощо); матеріальний; організаційний (ієрархія управління цілеспрямованою педагогічною діяльністю в реалізації своїх функцій, характер їх взаємозв'язків та ін.) [102].

Результати дослідження освітнього простору ВНЗ з позицій одного з його суб'єктів – студента, проведеного Ю. Залеською, свідчать про те, що провідна роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, його системи відносин до навколишньої дійсності належить саме соціальному компоненту освітнього середовища: мікроклімату на факультеті, можливості задоволення соціальних потреб, взаєморозумінню й задоволеності взаєминами з основними суб'єктами освітнього простору [95].

Середовищний підхід розглядається Ю. Мануйловим, як теоретична основа стратегії опосередкованого управління процесами формування й розвитку особистості або система дій суб'єкта управління із середовищем, спрямованих на перетворення його в засіб діагностики, проектування й продукування педагогічного результату освіти [205].

Розуміння «середовища» як потенційного засобу управління становленням особистості сприяє педагогічно доцільному управлінню впливами середовища на процес формування фахівця. Середовище проектується за зразком майбутньої діяльності фахівця й доповнюється новими параметрами з урахуванням вимог, пропонованих роботодавцями.

Середовищний підхід дозволяє перенести акцент в діяльності викладача з активної педагогічної взаємодії зі студентом на формування «освітнього середовища», в якому відбувається його самоосвіта та саморозвиток. За такої організації включаються механізми внутрішньої активності особистості студента у його взаємодії з середовищем. Чим доцільніше і більше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке йому надає фізичну основу для життя і робить можливим, духовний розвиток. На думку вчених, освітня система стає малоефективною, якщо знаходиться у протиріччі з середовищем. Сприйняття середовища здійснюється у процесі постійної взаємодії з ним. З одного боку середовище стає джерелом інформації, яка дозволяє обрати оптимальні способи дії, з іншого – є умовою життєдіяльності людини. Освітнє середовище повинно бути багаторівневою системою, володіти принциповістю та невичерпаністю. Рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні протиріччя, саме тому освітнє середовище повинно бути насиченим ситуаціями, які мають значну ступінь невизначеності, амбівалентні оцінки, які примушують суб'єкта середовища «включити» механізми самодетермінації, саморозвитку [83].

Середовищний підхід детермінує необхідність виявлення не стільки якості педагогічного процесу й результату, скільки якості освітнього середовища, яке у свою чергу є гарантом якості й процесу, й результату. Якість вищої освіти корелює з якістю середовища, в якому активізуються всі можливі освітні процеси, а саме навчання, моральне становлення, виховання, саморозвиток, формування, соціалізація й т.д. Вище вказаний підхід

детермінує інші способи конструювання, як змісту освіти, так і експертизи його якості [268]. Плановані результати навчання не задаються нормативно, вони проектуються, ймовірно осмислюються організатором навчальної взаємодії, що створює умови для рефлексії студентами власних внутрішніх результатів і продуктів освітнього процесу. На появу змісту освіти впливають усі компоненти освітнього середовища, наприклад, просторово-предметний, організаційно-технологічний, соціальний і ін. У зв'язку із чим мова може йти про проектування специфічних технологій управління якістю освіти, які співорганізують процеси опосередкованого управління розвитком особистісних якостей і професійних здібностей майбутніх фахівців.

У контексті середовищного підходу по-новому проявляється роль і значення кафедри ВНЗ, яку можна розглядати як професійну спільність, що виконує функцію управління розвитком студентів і забезпечує якість освіти. Співтовариство професіоналів бере на себе завдання забезпечення такого середовища, яке детермінується множинними значеннєвими орієнтирами всіх учасників педагогічного процесу. У професійній спільності розвивається рефлексивне мислення, відбувається «вирощування» проектувальних, дослідницьких, конструкторських здібностей, оволодіння експертними процедурами й т.п., що й визначає сутність проблеми якості освіти й технологій його експертизи [268].

На думку О. Горчакової, середовищний підхід в управлінні навчальним закладом є теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) навчально-виховним процесом й організаційним розвитком навчального закладу. Застосування даного підходу в управлінні передбачає певний спосіб організації освітнього середовища навчального закладу з метою оптимізації його впливу на учасників навчально-виховного процесу, на само функціонування педагогічної системи навчального закладі для досягнення найвищих результатів. Отже, опосередковане управління – це такий підхід в управлінні, який передбачає «підбір» належних параметрів



середовища чи створення необхідного середовища, в якому система веде себе відповідним чином (Ю. Марков) [95].

Для виявлення можливостей управління освітнім середовищем і через освітнє середовище необхідно розглядати його як об'єкт вивчення моделювання та конструювання, якому належить важлива роль в процесі становлення особистості.

У процесі моделювання (створення й управління) освітнього середовища ВНЗ особливе значення має моніторинг. Сутність моніторингу полягає у постійному, систематичному відстеженні, оцінюванні якості середовища й вивченні його учасників з метою подальшого прогнозування, проектування й продукування освітнього результату.

Необхідність моніторингу освітнього середовища ВНЗ пояснюється тим, що при відсутності достовірної, підданій ретельному аналізу інформації про якість умов і можливостей освітнього середовища, про якість діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ, його вплив на стан і результати освітнього процесу, якість підготовки випускників ставиться під сумнів педагогічна доцільність всієї досить складної й трудомісткої діяльності з проектування й створення освітнього середовища у ВНЗ. О. Васильєва зазначає, що у ВНЗ даний компонент існує об'єктивно, але часто не у відрефлексованій формі. Якість професійної діяльності викладачів у вигляді формалізованих показників завжди враховується в процедурах ліцензування й акредитації. Студенти і їхні батьки, громадськість також оцінюють результати діяльності викладацького складу, використовуючи в основному такі парціальні оцінні судження емоційно-психологічного характеру, як «гарний або поганий викладач», «сильний або слабкий професорсько-викладацький склад», «високий або низький рівень викладання», «сильна або слабка підготовка фахівців» і т.п. На основі думки студентів, випускників, батьків, роботодавців у соціумі формується репутація навчального закладу як інтегральна оцінка його роботи, що часто виражається судженням «гарний або поганий ВНЗ» [66].

При розробці інструментарію моніторингу вихідним має бути положення про те, що ефективність освітнього середовища ВНЗ визначається як відношення досягнутого результату (за тим або іншим критерієм) до максимально досяжного або заздалегідь запланованого результату. Оцінка ефективності освітнього середовища може здійснюватися за різними показниками з урахуванням структури даного феномена. Оскільки цільові орієнтири й діяльність освітнього середовища ВНЗ спрямовані насамперед на поліпшення якості умов і можливостей професійно-особистісного розвитку викладачів і студентів, а також підготовки випускників у ВНЗ, то основними критеріями й показниками оцінки середовища можуть виступати такі критерії і показники:

- 1) результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку студентів; позитивна тенденція якості підготовки випускників; задоволеність роботодавців якістю прийнятих випускників; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик);
- 2) комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; задоволеність викладачів роботою у ВНЗ; задоволеність випускників якістю підготовки; задоволеність студентів умовами навчання);
- 3) забезпеченість навчальної діяльності (рівень навчально-методичного, інформаційного забезпечення, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності).

Поряд з перерахованими можуть використовуватися й інші критерії й показники, які найбільшою мірою відбивають специфіку навчального закладу й особливості створеного освітнього середовища.

Орієнтація ВНЗ на досягнення якісно нових освітніх результатів призводить до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з

функцій. Управління якістю освіти у ВНЗ сьогодні неможливо без моніторингу якості його освітнього середовища. Мета моніторингу полягає в тому, щоб забезпечити ефективне інформаційне відображення стану освітнього середовища й на основі узагальненого аналізу отриманих результатів діяльності дати обґрунтований прогноз його розвитку.

Розгляд моніторингу на засадах конкретно-наукових підходів подано в інших розділах дисертаційного дослідження: теорії загального управління якістю і процесного підходу – у п. 2.1, кваліметричного підходу – у п. 4.3.

Отже, інтеграція сучасних наукових підходів дозволяє сформулювати такі концептуальні положення моніторингу якості професійної діяльності викладача ВНЗ:

1. Моніторинг якості професійної діяльності викладачів є підсистемою складної відкритої синергетичної системи управління якістю освіти у ВНЗ і підпорядкований ієрархічним зв'язкам освітньої системи вищого навчального закладу.
2. Мета у системі моніторингу якості професійної діяльності викладачів виступає системоутворюючим і системоінтегруючим фактором і визначає завдання, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності викладачів ВНЗ, сукупність методик, засобів, учасників, які його реалізують.
3. Об'єкти моніторингу якості діяльності викладачів ВНЗ перебувають у постійному розвитку. Вони піддаються дії зовнішніх і внутрішніх впливів, що можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта.
4. Професійна діяльність викладачів ВНЗ складається з ряду взаємозалежних процесів. Моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ доцільно здійснювати за трьома напрямками: оцінка умов організації діяльності викладачів; оцінка якості процесу діяльності викладачів; оцінка якості отриманих результатів.

5. Моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ має сприяти розвитку, цілісності системи управління якістю освіти у ВНЗ шляхом створення умов для саморозвитку системи.

### **3.2. Закономірності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів**

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників передбачає врахування певних законів і закономірностей, дотримання яких забезпечує його ефективну реалізацію.

На відміну від емпіричного підходу, науковий підхід до моніторингу ґрунтується на прискіпливому врахуванні вимог об'єктивних закономірностей і тенденцій розвитку моніторингу як невід'ємної складової управління. Проблема виділення законів і закономірностей є центральною у теорії, оскільки дозволяє здійснювати глибокий науковий аналіз моніторингу, об'єктивно оцінювати не тільки стан досліджуваного феномену, але й прогнозувати перспективу його удосконалення.

Визначення сукупності законів і закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ має вирішити низку методологічних завдань:

- відобразити найважливіші властивості моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників;
- виявити фактори, що впливають на його функціонування і розвиток;
- встановити зв'язок теорії з практикою моніторингової діяльності через визначення вимог і правил адекватної реалізації досліджуваного виду моніторингу.

Категорії «закон» і «закономірність» належать до однієї групи. Як закони, так і закономірності встановлюють загальні, суттєві і необхідні зв'язки між явищами, що вивчаються. Закон – це об'єктивний, загальний і істотний зв'язок явищ і предметів, який характеризується усталеністю та

повторюваністю[340]. Найбільш широке визначення поняття «закономірність» подано в Енциклопедії професійної освіти, де закономірність тлумачиться як об'єктивно існуючий, повторюваний, істотний зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного розвитку [371].

Закономірність – суттєвий зв'язок явищ, що об'єктивно існує, повторюється, пробиває дорогу через безліч випадковостей і відхилень і проявляється у вигляді тенденцій, які визначають основну лінію розвитку [119]. Її виявлення відкриває можливість використання для наукового передбачення та прогнозування.

Важливим для розуміння сутності закономірностей, на нашу думку, є опис їх властивостей, представлений А. Кочетовим. Автор зазначає, що закономірності, яка є результатом науково-педагогічного дослідження, притаманні такі властивості: 1) розкриває взаємодію і рух досліджуваного явища як «саморух»; 2) фіксує якісну стійкість і повторюваність явища не тільки в короткому, але й в тривалому періоді часу; 3) відображає істотні ознаки явища і його структури в чітко оформлених виразах, у визначеннях і поняттях [175].

Розглянемо співвідношення понять закон і закономірність. Аналіз наукових джерел засвідчує неоднозначність їх трактування і дозволяє виділити такі точки зору:

- ототожнення цих понять. Так, Н. Дятчин зазначає, що оскільки закономірність і закон за своїм визначенням розрізняються мало, то обидва поняття зливаються, стаючи синонімами [119];
- виділення суттєвих відмінностей між цими поняттями на різних підставах. Так, на думку Л. Шевчука, єдина відмінність між цими категоріями полягає у терміні їхньої дії: закономірність діє впродовж історичного періоду, який людина може охопити, завдяки своєму історичному досвіду [361]. Закони ж залишаються незмінними у відомій людству системі відліку часу. Ю. Мелешенко [214], В. Белозерцев, Я. Сазонов [51], А. Половінкін [255] вважають, що ці поняття різняться за

ступенем узагальнення явищ і процесів. На думку Н. Дятчина, широта охоплення не є визначальним критерієм, а більш важливими є такі характеристики закону як: доказовість, точність, конкретність і визначеність. Тому в більш точних природничих науках (фізиці, хімії та ін.) і технічних дисциплінах, як правило, використовують поняття закону, а в суспільних науках (історії, філософії, соціології та ін.) і економічних дослідженнях, навпаки, частіше оперують терміном «закономірність» [119]. Враховуючи особливості такого феномену як моніторинг (його складність, багатофункціональність, варіативність результату), для відображення об'єктивних взаємозв'язків педагогічної реальності, на нашу думку, найбільш доцільно виділення саме закономірностей, а не законів.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив констатувати відсутність у педагогічному менеджменті ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі визначення і обґрунтування законів і закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Безумовно, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має враховувати дію законів і закономірностей філософії, соціології, психології, менеджменту якості, менеджменту освіти. Крім того, теорія моніторингу повинна використовувати найбільш загальні закони кібернетики, властиві процесам управління і динамічних систем будь-якої природи і складності: закон зворотного зв'язку, закон оптимізації (закон пристосування системи до умов зовнішнього середовища), закон єдності управління та інформації, закон необхідного різноманіття та інші

Разом з тим, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є специфічною ланкою управління. Тому моніторингова діяльність ґрунтується як на використанні загальних законів і закономірностей соціальних систем, так і на певних закономірних зв'язках, притаманних досліджуваному виду моніторингу.

Виходячи з цих початкових передумов, для розширення теоретичного підґрунтя побудови системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників і виокремлення її закономірностей вважаємо за доцільне попередньо виявити зв'язок універсальних законів з системою моніторингу.

Особливість універсальних законів полягає у можливості їх застосування до будь-яких об'єктів та, відповідно, дієвості в кожній сфері, кожній конкретній науці, включаючи моніторинг. До них належать закони єдності та боротьби протилежностей, взаємного переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення, системності, циклічності.

*Закон єдності і боротьби протилежностей.* Ще Геракліт зазначав, що боротьба протилежностей, з яких складаються будь які речі і процеси, визначає їх сутність. Діючи одночасно, ці протилежності утворюють напружений стан, котрим і визначається внутрішня гармонія речі. Гегель у свій час підкреслював, що будь-що в світі життєздатне лише тоді, коли спроможне вміщувати в собі суперечності й витримувати їх. Відомо, що суперечності охоплюють всі сфери буття (природу, суспільство, духовну сферу), хоч проявляються в кожній з них специфічно [63].

Цей закон проявляється і в моніторингу, який також базується на суперечностях. Основні протиріччя, що лежать в основі розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників розглянуті у попередньому параграфі. Охарактеризуємо ще низку суперечностей, які обумовлюють розвиток системи моніторингу.

Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників формується з двох протилежних, але в той же час невіддільних сфер діяльності: теорії та практики моніторингу. Так, «суха» теорія, яка не знаходить застосування на практиці, не має сенсу, в той же час практика здійснення моніторингу не можлива без застосування теоретичних знань і наукових доробок. У цьому і проявляється розвиток теорії і практики моніторингу: перекликаючись, дані протилежності продукують подальший

розвиток моніторингу – практика виявляє проблеми моніторингу, які вирішуються завдяки теоретичним дослідженням, а результати таких досліджень впроваджуються у практику моніторингу для її удосконалення.

Розкриваючи дію закону єдності і боротьби протилежностей у моніторингу, потрібно розглянути такі категорії як «своєчасність» і «корисність», які пов'язані з такою важливою характеристикою моніторингової інформації як її придатність для своєчасного прийняття управлінського рішення – перш, ніж дана інформація втратить здатність впливати на рішення. Корисна для ухвалення рішень інформація має бути своєчасною. Своєчасність не гарантує корисності, але корисність не можлива без своєчасності [320, с. 361]. Таким чином, у системі моніторингу ці категорії існують в суперечності між собою, але лише в сукупності формують якісну систему представлення моніторингової інформації.

Ще одним прикладом прояву закону єдності і боротьби протилежностей у моніторингу є співставлення якості отриманої інформації з витратами на її отримання. Адже моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має надавати якомога точнішу інформацію своїм користувачам, проте досягнути абсолютної точності неможливо з таких причин: по-перше, якість професійної діяльності викладача ВНЗ є інтегративною властивістю й має складну ієрархічну структуру; по-друге, кількісні показники ефективності діяльності викладача не завжди свідчать про її якість; по-третє, затрати на її одержання в певний момент перевищать ефект від використання такої інформації в подальшому. Отже, протиставляючись один одному, якість моніторингової інформації про ефективність професійної діяльності і мінімізація витрат на її отримання в єдності формують оптимально функціонуючу систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

*Закон взаємного переходу кількісних змін у якісні.* В основі якісних змін, що відбуваються у навколишньому світі, полягають кількісні зміни.



Розглянемо деякі прояви цього закону у моніторингу. Так, наприклад, закон переходу кількісних характеристик у якісні зміни передбачає поступовий вплив науки на практику здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Інакше кажучи, чим більше якісних і актуальних наукових праць з проблем моніторингу, тим помітнішими будуть зміни в методиці та організації його здійснення.

Дія означеного закону в моніторингу пов'язана з такою якісною характеристикою моніторингової інформації, як її корисність. Адже корисність інформації підвищується в умовах, коли вона представлена у зіставному вигляді. Тобто кількість звітних періодів, в яких застосовуються однакові моніторингові процедури й інструментарій, породжує якість отриманої інформації, що дає змогу виявляти тенденції розвитку, робити прогнози та приймати рішення щодо управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

*Закон заперечення заперечення.* Якщо закон єдності і взаємодії протилежностей розкриває джерело, причину змін, руху, розвитку, закон взаємного переходу кількісних і якісних змін – механізм розвитку явищ, механізм переходу від однієї якості до іншої, то закон заперечення заперечення відповідає на запитання про спрямованість розвитку і про характер, спосіб внутрішнього взаємозв'язку його ступенів, етапів. Заперечення – це момент процесу розвитку, в межах якого, на основі внутрішніх взаємозв'язків, здійснюється перехід від одного ступеня розвитку системи до іншого чи від однієї системи до іншої. Заперечення характеризує розвиток як процес, у якому нове, заперечуючи старе, з одного боку, перериває існування старого, а з іншого – зберігаючи позитивне, життєздатне зі старого, утримуючи його, зумовлює безперервність розвитку, зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім. Заперечення виступає як взаємозв'язок спадковості і мінливості, взаємозв'язок, що обумовлює певну спрямованість, поступальність і послідовність розвитку [341]. У моніторингу цей закон реалізується через принципи послідовності та безперервності діяльності.

У теорії моніторингу даний закон також знаходить прояв, адже кожний дослідник у своїх дослідженнях спирається на досягнення наукової думки минулого і сьогодення. Будь-яке нове відкриття містить в собі певний зміст наукових знань, вироблених людством. Досягнення, набуті працею багатьох поколінь, складають спадок, на якому виростає нове знання. Без знання минулого не можна орієнтуватися в сьогоденні і передбачати майбутнє.

Закон системності полягає у тому, що світ, в якому ми живемо, є сукупністю ієрархічно впорядкованих систем [361]. М. Шагіяхметов уточнює сутність закону системності, підкреслюючи циклічну повторюваність систем: кожен одиничний об'єкт є цілісною системою різнорідних елементів і належить дискретній системі об'єктів одного роду, а кожна дискретна система одного роду належить цілісній одиничній системі різнорідних елементів наступного рівня [356].

Так, моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу є ієрархічно впорядкованою системою. Наприклад, моніторинг якості професійної діяльності викладачів кафедри є цілісною системою різнорідних елементів (мета, об'єкти, суб'єкти, предмет, методи, інструментарій, результат моніторингу) і є складовою дискретної системи моніторингів якості професійної діяльності викладачів різних кафедр, яка, в свою чергу, належить цілісній одиничній системі моніторингу якості професійної діяльності викладачів факультету. Ця циклічно повторювана система: одинична система – множинна система – одинична система, має ієрархічний характер, так як кожна одинична система моніторингу володіє якістю, а кожна множинна зберігає цю якість і накопичує її кількісні зміни, готуючи новий рівень якості, який здійснюється в одиничній системі моніторингу наступного рівня.

Суть закону циклічності розвитку полягає у повторюваності подібної ситуації через певні проміжки часу. Час від початку ситуації до нового початку подібної ситуації після завершення попередньої називається циклом. Усі цикли розпадаються на подібні періоди – фази. Класичний цикл

складається з чотирьох фаз: виникнення, росту, занепаду, загибелі (кризи). Циклічність ієрархічна: кожен цикл складається з менших циклів, тобто мають місце цикли у циклах і водночас є складовою частиною циклу вищого рівня. Ієрархічність циклічності – це поєднання перервності та безперервності явищ, процесів життєдіяльності [360].

У моніторингу якості професійної освіти науково-педагогічних працівників цей закон виявляється у циклічності логічної послідовності його етапів. Етапи, змінюючи один одного, утворюють цикл дій: результат останнього етапу наповнює змістом наступний. Ефективність моніторингу досягається тільки при реалізації всіх етапів. Циклічність моніторингу обумовлюється циклічністю професійної діяльності науково-педагогічних працівників і циклічністю управління її якістю. Здійснення суб'єктами моніторингу постійно повторюваних моніторингових процедур, забезпечення цілісності всіх функцій моніторингу в кожному управлінському циклі безпосередньо впливає на ефективність управління якістю професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Натомість порушення логіки послідовності етапів моніторингу зумовлює зниження його ефективності, підвищує рівень нестабільності системи управління професійною діяльністю викладачів, що може призвести до її руйнування. Слід підкреслити, що циклічне повторення етапів моніторингу не слід розуміти як механічне повторення одних і тих самих моніторингових процедур, дій. Даний процес постійно несе в собі нові риси, тенденції змін якісних показників, удосконалення інструментарію, методів моніторингу.

Отже, у ході дослідження вдалося з'ясувати, специфіку вияву універсальних законів у моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що створює додаткове підґрунтя для побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Із позиції системного підходу ми будемо розуміти закономірності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників

як об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки між компонентами системи моніторингу, що обумовлюють її нормальне стабільне функціонування.

Особливість поняття «закономірності» стосовно моніторингу полягає в тому, що ці зв'язки, залежності компонентів процесу моніторингу мають переважно ймовірностно-статистичний характер. Частина з них діє завжди, незалежно від дій учасників і умов процесу, наприклад: цілі та зміст моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників детермінуються вимогами суспільства до рівня якості вищої освіти.

Більша ж частина закономірностей проявляється як тенденція, тобто не в кожному окремому випадку, а в статистичному ряді, у безлічі випадків. Ця особливість є характерною для всіх суспільних процесів, також і для процесу моніторингу, оскільки він залежить від безлічі факторів: управлінської діяльності керівництва вищого навчального закладу, професійної діяльності науково-педагогічних працівників, культурних, матеріальних умов та ін.

У процесі виявлення закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ ми виходили з таких положень:

- обґрунтувати систему закономірностей і принципів можна тільки на основі детального дослідження сутності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, створення його концепції;
- моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є цілісною системою, і тому можуть бути виявлені закономірні зв'язки і принципи, що зумовлюють внутрішній технологічний аспект цього процесу;
- система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є однією з підсистем освітньої системи навчального закладу, і тому можуть бути виділені закономірні зв'язки з іншими підсистемами навчального закладу.

Грунтуючись на аналізі класифікацій закономірностей, представлених у роботах В. Волкової, А. Денисова [79], Н. Дятчина [119], Н. Яковлевої [378], а також закономірностей управління освітою, висвітлених у працях О. Галуса [85], І. Драч [108], Г. Єльнікової [125], В. Маслова [208], Є. Хрикова [350], закономірностей управління якістю освіти, виокремлених у роботах О. Васильєвої, О. Граничиної, С. Трапідина [67, 68], Є. Яковлева [378], представимо власне бачення закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

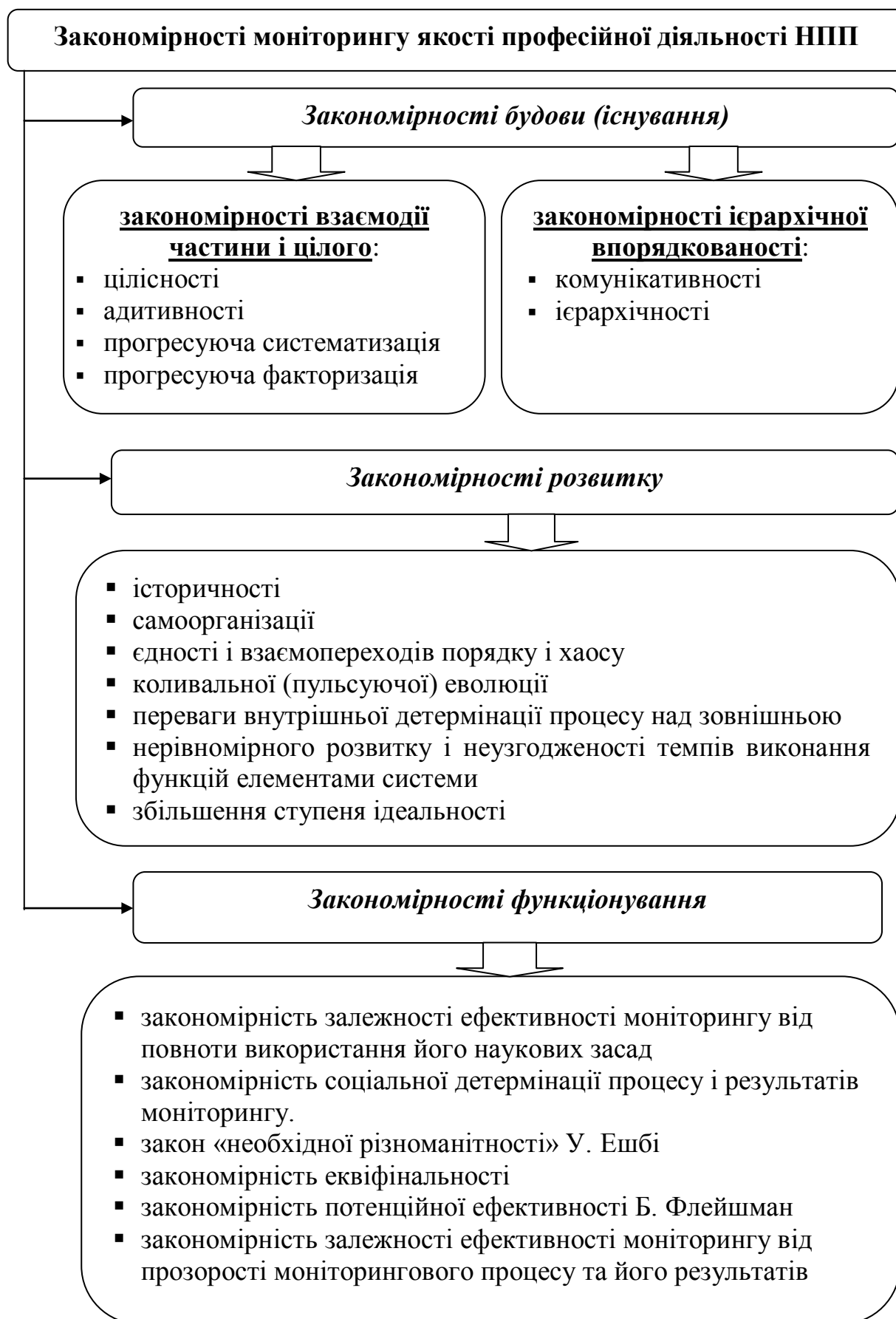
Вважаємо, що на підставі стану досліджуваного об'єкту доцільно виокремити три групи закономірностей: будови (або існування), розвитку і функціонування (рис.3.1).

Перша група – закономірності будови – поділяється на дві підгрупи: 1) закономірності взаємодії частини і цілого: закономірність цілісності (емерджентності), закономірність адитивності, прогресуюча систематизація, прогресуюча факторизація; 2) закономірності ієрархічної впорядкованості: закономірність комунікативності, закономірність ієрархічності.

До другої групи – закономірностей розвитку – належать закономірності: історичності; самоорганізації; єдності і взаємопереходів порядку і хаосу; коливальної (пульсуючою) еволюції; переваги внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою; нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи; збільшення ступеня ідеальності.

Третя група – закономірності функціонування системи моніторингу – включає: закономірність залежності ефективності моніторингу від повноти використання його наукових засад, закон «необхідної різноманітності» У. Ешбі, закономірність еквіфінальності, закономірність потенційної ефективності Б. Флейшмана, закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів.

Розглянемо зміст визначених закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ докладніше.



**Рис.3.1. Закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

**Закономірність цілісності (емерджентність).** Закономірність цілісності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників виявляється в тому, що: по-перше, всі компоненти системи, пов'язані між собою різними видами зв'язків (переважно інформаційними) і функціонують злагоджено для досягнення поставлених перед системою цілей; по-друге, поставлені перед системою цілі можуть бути досягнуті тільки при спільному функціонуванні всіх компонентів системи моніторингу. Тільки спільна узгоджена робота всіх компонентів дає, так званий, системний ефект, який полягає у тому, що в системі моніторингу виникають нові інтегративні якості, які не властиві її окремим компонентам. Так, наприклад, він дозволяє скласти комплексне, об'єктивне уявлення про якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників на основі інформації, отриманої із різних джерел: самих науково-педагогічних працівників, керівників підрозділів, колег, студентів, відділу кадрів, навчального відділу тощо.

Емерджентність може досягатися за рахунок зворотних зв'язків, що відіграють найважливішу роль в управлінні складною системою.

Необхідно враховувати три аспекти цілісності:

- властивості системи моніторингу не є сумою властивостей її компонентів, тобто, окремий розгляд кожного елемента не дає повного уявлення про систему моніторингу в цілому. Так, інформація про якісний склад науково-педагогічних працівників кафедри не дає повного, об'єктивного уявлення про якість діяльності кафедри як підрозділу вищого навчального закладу, але у сукупності з інформацією, отриманою з інших джерел, вона дозволяє скласти таке уявлення;
- властивості системи моніторингу залежать від властивостей її елементів, зміна в одному елементі системи викликає зміни у всіх інших елементах і в системі в цілому, наслідком чого є наявність побічних ефектів як позитивних, так і негативних. Наприклад, сучасні інформаційні технології, суттєво впливають на методи збору, збереження і розповсюдження

інформації, на її своєчасність і корисність. За принципом ланцюгової реакції вони зумовлюють суттєві (нерідко докорінні) зміни в матеріально-технічному забезпеченні, методах та інструментарію моніторингу, підготовці та кваліфікації експертів тощо;

- об'єднані в систему моніторингу елементи можуть «втрачати» частину своїх властивостей і / або «здобувати» нові. Так, у процесі професійної діяльності науково-педагогічний працівник виконує різноманітні функції: гностичну, конструктивну, проектувальну, комунікативну, організаційну, розвивальну, мобілізаційну, фасилітативну функції тощо. Система моніторингу під час здійснення моніторингових процедур пригнічує виконання деяких функцій, наприклад фасилітативної, і використовує тільки ті функції, які потрібні для здійснення процесу моніторингу (аналітичну, оцінювальну).

**Закономірність адитивності.** Протилежністю цілісності виступає адитивність. У цьому випадку зміни в системі представляють собою суму змін в її окремих частинах і сума властивостей системи дорівнює сумі властивостей окремих елементів [79].

Система моніторингу як система, що розвивається, знаходиться, як правило, між станом абсолютної цілісності і абсолютної адитивності, і певний етап її розвитку, можна охарактеризувати ступенем прояву однієї з цих властивостей або тенденцій до її наростання або зменшення.

Для оцінювання цих тенденцій існують дві поєднані закономірності: **прогресуюча факторизація** (прагнення системи до стану з усе більш незалежними елементами) і **прогресуюча систематизація** (прагнення системи до зменшення самотійності елементів, іншими словами, до більшої цілісності) [79].

**Закономірність комунікативності** означає, що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників зв'язана безліччю комунікацій з середовищем, яке, у свою чергу, є складним і неоднорідним утворенням, що містить надсистему (систему вищого



порядку), яка задає вимоги й обмеження досліджуваній системі, підсистемі нижчого рівня і системи одного рівня з тією, що розглядається. Інакше кажучи, система моніторингу є елементом систем більш високого порядку: освітньої системи вищого навчального закладу, системи внутрішнього забезпечення якості, системи управління кадрами ВНЗ та ін. У зв'язку з цим, внутрішня структура системи моніторингу має бути побудована таким чином, щоб у якійсь мірі задовольнити інтереси всіх систем, складовою яких вона є, гармонізувати їх цілі. Елементи системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, в свою чергу, звичайно виступають як системи більш низького порядку. Сама система моніторингу формує внутрішнє середовище, що ініціює власні потреби.

Ця закономірність обумовлює необхідність розгляду моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як системи внутрішньої і зовнішньої взаємодій. Система моніторингу може бути розглянута як взаємодія складових її елементів – це внутрішня взаємодія, але, будучи елементом іншої системи, наприклад, системи внутрішнього забезпечення якості, вона ж є учасником взаємодії з іншими елементами цієї системи – це зовнішня взаємодія.

Розвиток системи моніторингу визначається співвідношенням і характером зовнішніх і внутрішніх впливів, що порушують умови нормального її функціонування і змушують удосконалювати свій потенціал. Оскільки ці впливи мають постійний характер, то й у системі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників мають відбуватися певні зміни, спрямовані на постійне її удосконалення. Внаслідок цього вона набуває здатність зберігати своє цільове призначення, функції, основні характеристики в умовах зовнішнього середовища, що змінюється, забезпечувати власне відтворення, наступність і стабільність. Іншими словами, дієвість моніторингу залежить від інтенсивності взаємодії між елементами моніторингу; величини, характеру й обґрунтованості

коригувальних і попереджуючих дій, обґрунтованості прогнозу можливих утруднень у здійсненні моніторингу та ін.

**Закономірність ієрархічності** полягає в тому, що закономірність цілісності виявляється на кожному рівні ієрархії. Ця закономірність є підґрунтям для виокремлення загальноуніверситетського, факультетського (інститутського), кафедрального та індивідуального рівнів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

В. Енгельгардт довів необхідність враховувати не тільки зовнішній структурний бік ієрархії, але й функціональні взаємини між рівнями. Він показав, що більш високий ієрархічний рівень здійснює керуючий вплив на нижчий, підлеглий йому рівень. Цей вплив проявляється в тому, що підпорядковані компоненти ієрархії набувають нових властивостей, відсутніх у них в ізольованому стані, і внаслідок цього формується нова цілісність, створюється інший образ цілого. Нове ціле, що виникло таким чином, набуває спроможності здійснювати нові функції, в чому і полягає мета утворення ієрархій [370].

Дослідження ієрархічної упорядкованості з використанням інформаційного підходу засвідчують, що між рівнями та елементами ієрархічних систем існують більш складні взаємозв'язки, ніж це може бути відображено в графічному зображенні ієрархічної структури. Якщо навіть між елементами одного рівня ієрархії немає явних зв'язків («горизонтальних»), то вони все одно є взаємозалежними через вищий ієрархічний рівень [371]. Наприклад, системи моніторингу якості професійної діяльності викладачів кафедр не мають явних зв'язків між собою, вони можуть застосовувати різні методики оцінювання діяльності викладачів кафедри, але тоді некоректно буде порівнювати якість професійної діяльності викладачів різних кафедр. Ці системи взаємопов'язані через факультетський і загальноуніверситетський рівень однаковим інструментарієм, технологією здійснення моніторингових процедур, що дає

зможу порівнювати якість професійної діяльності викладачів різних кафедр і факультетів.

**Закономірність самоорганізації.** Самоорганізація системи моніторингу – це процес або сукупність процесів, що підтримують її оптимальне функціонування, здатність протистояти ентропійним тенденціям, адаптуватися до мінливих умов, змінюючи за необхідності свою структуру. Це може бути, наприклад, розроблення нового інструментарію моніторингу, застосування нових інформаційно-комп'ютерних технологій збору, обробки, збереження інформації.

Оскільки система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є відкритою нелінійною системою, що розвивається, то її розвиток ґрунтується на поєднанні двох суперечливих тенденцій: з одного боку, для всіх явищ і процесів у системі справедливий другий закон термодинаміки, тобто, прагнення до зростання ентропії, а з іншого боку, спостерігаються негентропійні тенденції, що лежать в основі еволюції. Дж. Ван Гіг називає цю особливість «дуалізмом» [87].

«Дуалізм» виявляється в тому, що залежно від домінування ентропійних або негентропійних тенденцій в системі будь-якого рівня ієрархії може або відбуватися ентропійний процес занепаду і переходу системи на більш низький рівень існування, або, навпаки, система може розвиватися в напрямку більш високого рівня еквифінальності і переходити на нього [87].

Самоорганізація здійснюється через взаємодію тенденцій, що визначаються чотирма базовими принципами: збереження основної структури, максимальної ефективності використання всієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи, кооперації та внутрішньовидової боротьби [379]. Зокрема, принципи збереження основної структури, максимальної ефективності використання всієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи обумовлюють протиріччя між такими тенденціями розвитку системи моніторингу як прагнення до стабільності і пошук нових,

більш ефективних організаційних форм, методів моніторингу. Так, задля відстеження динаміки рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, виявлення і прогнозування тенденцій її розвитку доцільно інструментарій моніторингу, критерії і показники якості професійної діяльності доцільно залишати незмінними упродовж певного проміжку часу (наприклад, п'яти років). Проте, існування ВНЗ в умовах нестабільного ринку освітніх послуг, зміна пріоритетів діяльності навчального закладу, професійної діяльності викладачів потребують постійного його оновлення.

**Закономірність історичності** означає, що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників не може бути незмінною: вона не тільки виникає, функціонує, розвивається, але й гине. Іншими словами, вона має свій життєвий цикл, тобто історична.

Необхідно підкреслити, що закономірність історичності можна враховувати, не тільки пасивно фіксуючи старіння, а й використовувати для попередження смерті системи, розробляючи механізми реконструкції, реорганізації системи, для збереження її в новій якості. Наприклад, потрібно визначати: коли вичерпуються потенційні можливості існуючої організаційної структури системи моніторингу і виникає необхідність у її удосконаленні, коли застарівають і потребують оновлення критерії і показники оцінювання професійної діяльності викладачів, інструментарій моніторингу, обладнання тощо.

**Закономірність єдності і взаємопереходів порядку і хаосу.** Розвиток системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників проходить через нестійкість; хаос не тільки руйнівний, але і конструктивний. Організаційний розвиток системи моніторингу передбачає свого роду кон'юнкцію порядку і хаосу. Порядок спостерігається в системі моніторингу у вигляді наявності відносно стійких можливих станів. Їх виникненню сприяють цілеспрямованість, планування моніторингу, стандартизація, технологізація, прозорість моніторингових процедур тощо.

Проте, розвиток системи здійснюється не шляхом зміцнення елементів і зв'язків, а за допомогою виникнення зон неупорядкованості, хаосу, які формують точки біфуркації, перехід через які виводить систему на новий рівень впорядкованості. Хаос в системі моніторингу проявляється у вигляді виникнення ситуацій невизначеності, відсутності єдиного рішення і підходу, проблемної ситуації. Наприклад, наявність різноманітних критеріїв і показників якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, технологій моніторингу призводить до гострих дискусій, протилежних точок зору, що збільшує хаос, тоді як здійснення вибору саме тих критеріїв, які дозволяють отримати найбільш точну і об'єктивну інформацію про рівень якості діяльності, породжує новий порядок – якісно новий стан моніторингу. Біфуркація присутня в системі моніторингу в критичний момент невизначеності майбутнього розвитку її елементів, передусім, суб'єкта та об'єкта моніторингу, коли з'являються альтернативні розвилки можливостей. Фактори, що призводять до виникнення зон неупорядкованості, хаосу, можуть бути зовнішнього і внутрішнього характеру. До зовнішніх факторів можна віднести недостатню законодавчо-нормативну базу моніторингу, зміну пріоритетів діяльності ВНЗ, невідповідність матеріального забезпечення тощо, до внутрішніх – невідповідність інструментарію моніторингу його меті та змісту, неефективне керівництво та багато інших чинників.

**Закономірність коливальної (пульсуючої) еволюції.** Процес еволюції складної системи носить не поступальний, а циклічний або хвильовий характер: він поєднує в собі дивергентні (зростання різноманітності) і конвергентні (згорання різноманітності) тенденції, фази зародження порядку і підтримки порядку. Відкриті складні системи пульсують: диференціація змінюється інтеграцією, розбігання – зближенням, ослаблення зв'язків – їх посиленням тощо. На різних етапах розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників більш позитивним процесом може бути як інтеграція, так і

дезінтеграція. Так, на етапах становлення і функціонування системи або після кризового розвитку позитивними є процеси інтеграції. На етапі функціонування системи моніторингу позитивними бувають дезінтеграційні процеси, що задовольняють потреби в новизні, формують активність суб'єктів моніторингової діяльності, їх креативність.

**Закономірність переваги внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою.** Розвиток систем здійснюється на основі взаємодії внутрішніх і зовнішніх протиріч при провідному значенні внутрішніх. Зовнішнє як необхідна умова існування внутрішнього перебуває з останнім у діалектичній єдності. Зовнішнє – важливий фактор не тільки диференціації, але й інтеграції, об'єднання та уніфікації. Зовнішнє є умовою реалізації внутрішнього, воно чинить на нього певні впливи, які не зводяться до безпосередньої перебудови внутрішнього. Останнє створює передумови для спрямованого впливу зовнішнього [97].

Внутрішні і зовнішні протиріччя виступають як динамічні протилежності, взаємодія між якими визначає розвиток на основі обміну енергії, речовини та інформації. Внутрішні протиріччя відіграють роль безпосереднього джерела розвитку, що обумовлює спрямованість, векторність процесу мінливості, а взаємодія внутрішнього і зовнішнього виступає рушійною силою розвитку [97].

Отже, переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою розкривається у двох аспектах: зовнішні та міжсистемні протиріччя, лише породжуючи внутрішні суперечності, можуть виступати причинним фактором розвитку системи; внутрішнє джерело активності і розвитку хоча і формується під впливом зовнішніх факторів, але саме перетворює зовнішні детермінанти.

Прогресивний розвиток системи моніторингу відбуватиметься на основі включення зовнішнього у внутрішнє, причому внутрішні протиріччя життєздатні до тих пір, поки система зберігає можливість перетворювати зовнішнє у внутрішнє, зберігає і розвиває свою «індивідуальність», і, як

правило, пов'язано зі збільшенням числа компонентів цілісної системи, вдосконаленням їх взаємозв'язків, постійним обміном інформацією.

Регресивний розвиток здійснюється таким чином, що система може зберігати свою «індивідуальність» тільки у тому середовищі, яке докорінно не порушує внутрішні зв'язки, що визначають її життєдіяльність.

**Закономірність нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи.** Чим складніше система моніторингу, тим більш нерівномірно розвиваються її складові частини. При цьому в процесі функціонування або розвитку системи її елементи виконують свої локальні функції у відповідності зі своїм темпом. Це закономірно призводить до неузгодженості темпів виконання функцій елементами, що створює загрозу цілісності системи та її здатності виконувати свої функції, а також дезорганізації всієї системи аж до її зупинки. Крім цього це також означає збільшення одних функцій і зменшення інших на різних ієрархічних рівнях моніторингу (так, на рівні керівництва ВНЗ переважають функції прогнозування, на рівні кафедр – тактичні).

**Закономірність збільшення ступеня ідеальності.** Розвиток усіх системи моніторингу відбувається у напрямку збільшення ступеня ідеальності. З позицій менеджменту ідеальна система – це така система, в якій вага, обсяг, ненадійність, споживання ресурсів прагнуть до нуля, хоча при цьому здатність системи виконувати свої функції не зменшується. Збільшення ступеня ідеальності системи моніторингу досягається шляхом мінімізації і узгодження критеріїв і показників якості професійної діяльності, створення на основі сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій автоматизованих систем збору, обробки та аналізу інформації, що дозволяє підвищити її точність, корисність і своєчасність.

**Закономірність залежності ефективності моніторингу від повноти використання його наукових засад.** У зв'язку з тим, що якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників є складною, ієрархічною

системою, такою ж складністю і багатоплановістю вирізняється і її моніторинг. Підґрунтям моніторингу є положення педагогіки, психології, кібернетики, освітнього менеджменту, теорій адаптивного управління, загального управління якістю. Тому важливого значення набуває повнота використання наукових засад моніторингу, а саме: визнання пріоритету розвитку людини у сучасному суспільстві; поєднання системного, антропосоціального і кваліметричного підходів при організації системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; досягнення мети шляхом визначення і здійснення ланцюжка реалістичних цілей; підвищення критеріальності й цілеспрямованості оцінювання при спільній розробці та реалізації факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності викладачів на кваліметричних засадах; проведення індивідуального моніторингу та перспективного регулювання власної діяльності науково-педагогічними працівниками. Провідними при здійсненні моніторингу є концепції спрямованої самоорганізації, рефлексивного розвитку людини. Отже, повнота використання наукових засад моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має безпосередній вплив на його ефективність.

**Закономірність соціальної детермінації процесу і результатів моніторингу** виражається в тому, що центральне місце в управлінській діяльності надається людині, її розвитку, створенню умов для її самореалізації. Моніторинг має сприяти узгодженню цілей діяльності навчального закладу й особистісних цілей діяльності викладача, створювати умови для його особистісно-професійного вдосконалення. Всі загальні і локальні цілі та функції моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників мають бути соціально значущими, забезпечувати відповідність результатів моніторингу потребам і ціннісним орієнтаціям суспільства й особистості.

**Закон «необхідної різноманітності».** Закономірність, відому під цією назвою, вперше сформулював У. Ешбі. Він довів теорему, що різноманітність



(знання методів рішення) системи має бути вище різноманітності (складності) вирішуваної проблеми або система має бути здатна створити в собі це розмаїття (володіти методологією, здатністю розробити методику, запропонувати нові методи вирішення проблеми) [79].

Стосовно системи моніторингу закон «необхідної різноманітності» може бути сформульовано таким чином: різноманітність моніторингової системи (системи моніторингу)  $V_{см}$  має перевищувати (або, принаймні, дорівнювати) різноманітність об'єкта моніторингу  $V_{ом}$ :  $V_{см} \geq V_{ом}$ . Використання цієї закономірності при розробці та вдосконаленні систем моніторингу допомагає побачити причини недоліків, що виникають, і знайти шляхи підвищення ефективності моніторингу.

Наприклад, можна запропонувати такі шляхи вдосконалення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ:

1. Збільшення  $V_{см}$ , що може бути досягнуто за рахунок росту чисельності експертів, які проводять моніторинг, підвищення їх кваліфікації, автоматизації моніторингових процедур, вдосконалення технології та інструментарію моніторингу.

2. Зменшення  $V_{ом}$  шляхом встановлення більш чітких і певних правил поведінки компонентів системи: уніфікації, стандартизації, типізації професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

3. Зниження рівня вимог до інформації, отриманої в процесі моніторингу, тобто скорочення числа критеріїв і показників якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників за рахунок встановлення стратегічних пріоритетів вищого навчального закладу щодо позиціонування на ринку освітніх послуг.

4. Використання науково-педагогічними працівниками моніторингу для самоаналізу та самокорекції професійної діяльності на основі саморефлексії. Рефлексія під час оцінювання діяльності та її результатів перебуває діяльність, зберігаючи необхідне та усуваючи зайве, додаючи

потрібне. Саме рефлексія є механізмом, який дозволяє перейти від нижчого рівня розвитку будь-якого процесу, явища до вищого. Діяльність і рефлексія нерозривно поєднані, зміни в діяльності призводять до змін у рефлексії, і, навпаки, зміни в рефлексії призводять до змін у діяльності.

**Закономірність еквіфінальності** характеризує граничні можливості системи моніторингу, іншими словами, існує якийсь граничний стан або граничний рівень розвитку системи моніторингу, який визначається ні часом, ні початковими умовами, а виключно її параметрами. Необхідно зазначити, що з розвитком системи моніторингу її еквіфінальність буде підвищуватися. Проте, система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як система, створена людиною, має межі зростання. Так, вона з часом може стати громіздкою, погано керованою і схильною до деградації. Саме в цей момент і виникає необхідність в її перебудові, оновленні критеріїв і показників якості професійної діяльності, інструментарію моніторингу та ін.

Еквіфінальність моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників обумовлюється ресурсними можливостями (рівнем матеріального забезпечення й якістю інструментарію), рівнем компетентності керівництва, експертів, науково-педагогічних працівників.

**Закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів.** Сутність цієї закономірності полягає у визнанні впливу інформації на взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку системи моніторингу. Процес управління системою моніторингу характеризується проходженням висхідної та низхідної інформації через всі її рівні. Низхідна інформація має нормативну природу, а висхідна – соціальну. На будь-якому рівні процес моніторингу передбачає отримання висхідної інформації (зворотного зв'язку) про проходження низхідної інформації та тих змін, що відбуваються під її впливом. Аналіз висхідної інформації дає підставу для своєчасного внесення змін у систему моніторингу шляхом створення умов для поглиблення

позитивних тенденцій та гальмування негативних. Неєфективність або відсутність зворотного зв'язку щодо кількісних та якісних змін, що відбуваються у системі, унеможливорює прийняття обґрунтованих управлінських рішень, і як наслідок, призводить до втрати ефективності моніторингу.

Прозорість моніторингового процесу та його результатів забезпечується завдяки відкритому обговоренню критеріїв та процедур оцінювання якості професійної діяльності викладачів, отриманих проміжних і кінцевих результатів на всіх рівнях управління: ректорату, вчених радах навчального закладу, факультетів, засіданнях кафедр. Дія цієї закономірності забезпечується також доступністю отриманої інформації для всіх зацікавлених сторін: керівництва, викладачів, студентів.

Виділення закономірностей дає змогу зафіксувати різноманіття проявів процесу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у необхідній та достатній кількості узагальнених зв'язків, які повною мірою характеризують його специфіку. Це уможливорює його адекватну реалізацію в реальних умовах функціонування вищого навчального закладу. Проте, названий список закономірностей не можна вважати вичерпним.

### **3.2. Структурна модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є складною ієрархічною системою, в межах якої реалізується певна множина динамічних процесів. Тому для його відтворення доцільно застосовувати моделювання

Моделювання як метод пізнання властивостей об'єкта через модель широко застосовується і в педагогіці [222]. Методологічна функція моделювання полягає в тому, що цей метод є універсальним засобом

прирошення знання, які щодозволяють різко скорочувати затрати праці й час на проведення дослідження [244]. Метод моделювання є інтегральним, він дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою моделей, які ґрунтуються на логічних конструкціях та наукових абстракціях.

Уточнимо значення поняття «модель» (від лат. *modelium* – міра, зразок, образ, спосіб), сутність якого тлумачиться, зокрема, як: специфічна, якісно-своєрідна форма і одночасно засіб наукового пізнання [370, с. 87]; система із своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію системи оригіналу [10, с.7]; система, дослідження якої слугує засобом для отримання інформації про іншу систему [324, с. 48]; суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові [317, с.19].

При цьому ми будемо спиратися на твердження В. Штоффа, в якому зазначені основні ознаки моделі і послуговуватись таким тлумаченням: модель – це уявно представлена або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; здатна заміщати об'єкт дослідження; дає нову інформацію про об'єкт [370, с.7].

На думку В. Пікельної, модель дає змогу перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з врахуванням реальних властивостей системи і слугувати при цьому опосередкованим джерелом інформації [251, с.191].

І. Драч підкреслює, що модель не має самостійного значення у процесі дослідження об'єкта, вона є лише засобом його пізнання. Процес моделювання передбачає чітке визначення мети створення моделі,

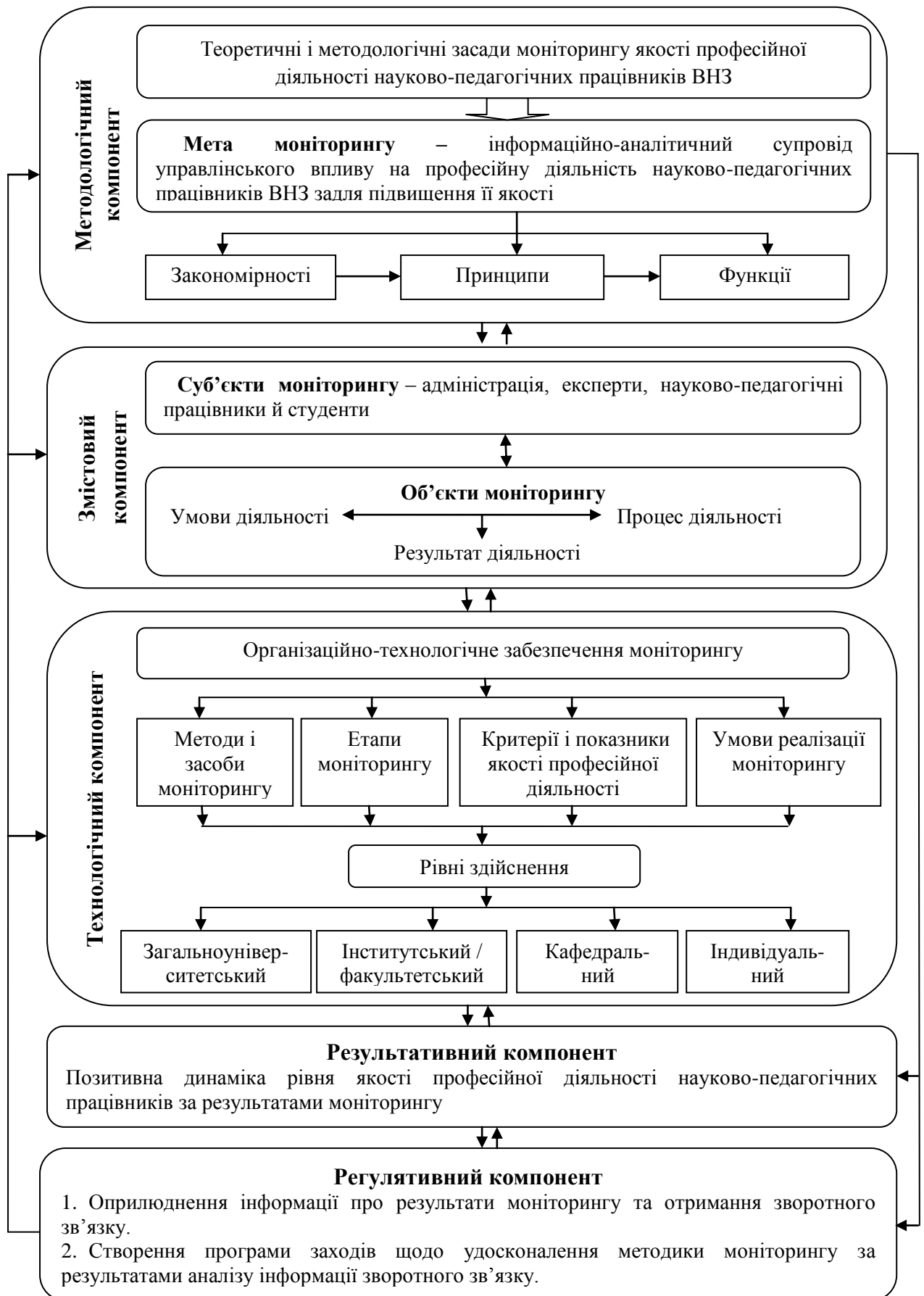
визначення її структурних складових та об'єктивно існуючих взаємозв'язків між ними, практичну перевірку (апробацію) моделі [108].

Моделювання системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ розглядається нами як процес, що поєднує прогнози з діяльністю щодо їх втілення. Ми виходили з того, що його здійснення має сприяти систематизації знань про систему моніторингу, представити її найбільш цілісний опис, розкрити зв'язки між компонентами та етапами моніторингу, зробивши таким чином процес дослідження більш наочним.

Як системне утворення, модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ має розкривати якісну своєрідність та самодостатність досліджуваного об'єкта, що передбачає врахування виокремлених раніше теоретичних положень щодо сутності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ, його особливостей та закономірностей.

З огляду на мету та завдання нашого дослідження, які полягають у розробці, науково-теоретичному обґрунтуванні теоретико-методологічних основ та практичного застосування системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, а також ґрунтуючись на його основних концептуальних засадах, нами було розроблено структурну модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити структурні компоненти моделі: методологічний, змістовий, технологічний, результативний і регулятивний, а також відобразити суттєві зв'язки між ними (рис. 3.2).

Методологічний компонент моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників включає мету, основні підходи, закономірності та принципи моніторингу.



**Рис.3.2. Модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Метою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є інформаційно-аналітичний супровід управлінського впливу на професійну діяльність науково-педагогічних працівників ВНЗ задля підвищення її якості.

Теоретичну основу моніторингу в освітніх системах складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема: антропосоціального підходу, що ґрунтується на положеннях соціального та педагогічного управління, де центром уваги є людина; системного підходу, який дозволяє дослідити елементи системи з метою утримання її функціонування у визначеному стані; синергетичного підходу, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності; середовищного підходу, що дає змогу перетворити зовнішню систему (освітнє середовище) у засіб проектування і діагностики рівня якості професійної діяльності викладачів; кваліметричного підходу, який надає можливість кількісного визначення якісних змін у професійній діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ розглянуто у п. 3.2.

Обґрунтування принципів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих закладів освіти зумовлюється їх теоретико-методологічним зв'язком із закономірностями моніторингу

Зв'язок принципів із закономірностями розглядається у працях В. Загвязинського, В. Маслової та Ф. Терехулова. На думку В. Загвязинського, «...принцип – це інструментальне відображення педагогічної концепції, що дано в категоріях діяльності, це методологічне відображення пізнаних законів та закономірностей» [132, с.67]. За визначенням В. Маслової, під принципами в освітніх системах розуміють фундаментальні вихідні положення, що впливають із стійких тенденцій існування і розвитку конкретної системи [208, с. 32].

Важливим, на наш погляд, є висновок про зв'язок закономірностей і принципів, зроблений Ф. Терехуловим. Вчений зазначив, що закономірність –

це суще, а принцип – логічна експлікація належного, бажаного і суцього, визначений механізм досягнення належного. Ці категорії проявляються в різний час: закономірності розкриваються на етапі відображення педагогічної дійсності, при русі думки від практики до науки, а логічно виділені з них принципи реалізуються на етапі конструювання освітнього процесу, при русі думки від науки до оновленої практики [319, с.65].

Отже, принципи моніторингу є конкретним проявом закономірностей моніторингу та підґрунтям для виконання його функцій. Під принципами моніторингу ми будемо розглядати теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі моніторингу .

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що на відміну від закономірностей моніторингу проблемі визначення та розкриття сутності принципів моніторингу присвячено значно більше уваги. У науковій літературі представлено багато варіантів формулювання принципів моніторингу, різною є і їх кількість. Це, на нашу думку, пояснюється різним рівнем узагальнення під час здійснення аналізу системи моніторингу, певним суб'єктивізмом того чи іншого автора, що відображає його світоглядну позицію.

Серед праць, в яких містяться найбільш значущі результати з проблеми виокремлення принципів моніторингу якості освіти, відзначимо роботи О. Васильєвої [67], В. Горба [103], Г. Єльнікової [125], Т. Лукіної [195], І. Макаренка [203], В. Мокшеєва [223], Є. Яковлева [379]. При обґрунтуванні комплексу принципів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ візьмемо їх за основу для наших авторських пропозицій.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем моніторингу засвідчив, що спільної точки зору серед дослідників щодо переліку принципів моніторингу на сьогодні немає. Так, наприклад, В. Мокшеєв виокремлює наступні принципи моніторингу в освіті: об'єктивності



інформації; порівнянності даних; адекватності; цільового призначення; прогностичності [223, с.88]. Свою класифікацію принципів моніторингу освітньої діяльності пропонує В. Горб: організації педагогічного спілкування; прагматичної значущості; педагогічної діагностики; соціально-нормативної обумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; безперервності; цілісності та наступності [103, с. 11-12]. Л. Коробович виділяє такі принципи організації системи моніторингу: об'єктивність вимірів, порівнянність, адекватність та прогностичність отриманих даних [172].

Розглядаючи моніторинг як інструмент управління освітою, Т. Лукіна визначає такі його принципи: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин; об'єктивності отримання та обробки інформації; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробки та аналізу одержаних результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість освіти; перспективності запланованих моніторингових досліджень; рефлексивності; гуманістичної спрямованості моніторингу якості; відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості та зацікавлених міжнародних установ [195].

Слід відзначити, що деякі автори займають позицію структурування принципів моніторингу, при цьому основа для класифікації обирається різна. Так, І. Макаренко виокремлює п'ять груп принципів моніторингу згідно з компонентами системи моніторингу:

I. Принципи, що регулюють досягнення мети та завдань моніторингу якості процесу навчання: системності; систематичності; цілеспрямованості; цілісності та всебічності; безперервності.

II. Принципи, що забезпечують орієнтацію моніторингу на особистість учня: педагогічної комунікативності; диференційного підходу; гуманістичної спрямованості; співпраці; принцип «не нашкодь».

III. Принципи, що регулюють змістовий компонент моніторингу якості процесу навчання: науковості та ефективності; об'єктивності інформації; доступності інформації; компаративності; різноманіття моніторингових процедур.

IV. Принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент моніторингу якості процесу навчання: свідомості та активності учасників моніторингу; добровільності; діяльності; оперативності; рефлексивності.

V. Принципи, що дають змогу оцінювати результативність моніторингу якості процесу навчання: прогностичності; діагностичної спрямованості; об'єктивності результатів; гласності та справедливості; наочності та зворотного зв'язку [203].

Ми вважаємо такий підхід більш обґрунтованим і виділяємо п'ять підсистем принципів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Перша підсистема принципів ґрунтується на закономірностях системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ і має загальнонауковий характер. До неї ми включаємо принципи науковості, перспективності, оперативності, зворотного зв'язку, циклічності, адаптивності, еволюційності.

Друга підсистема складається з принципів, що відображають антропосоціальний підхід: гуманістичної спрямованості, гласності, конфіденційності, нормованості, поступовості.

Третя підсистема містить принципи, які обумовлені системним підходом, а саме: цілісності, цілеспрямованості, стійкості, керованості, неаддитивності.

Четверта підсистема відображає кваліметричний підхід й включає принципи інформативності, оптимальності, достовірності, технологічності, уніфікованості, доступності.

П'ята підсистема ґрунтується на процесному підході і складається з принципів ролі вищого керівництва, залучення працівників, навчання

працівників, лояльності працівників, орієнтації на постійне поліпшення якості й задоволеність споживача.

Характеристика виділених принципів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах представлена у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

### Принципи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ

Принцип	Сутність принципу
1	2
І. Принципи загальнонаукового характеру	
науковості	передбачає таку організацію моніторингового спостереження, яка побудована на науково-обґрунтованих характеристиках функціонування моніторингу. Цей принцип виключає життєво-побутовий підхід до оцінки явищ, які спостерігаються, адже він повинен відповідати основним закономірностям наукового пізнання та управління зазначеними процесами
перспективності	виражається в забезпеченні цілеспрямованості функціонування моніторингу, формуванні перспективного плану досліджень, чітких уявлень щодо стратегічної мети та часткових цілей основних завдань його проведення. Особливого значення цей принцип набуває в реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» в управлінській діяльності вищого навчального закладу
оперативності	визначається значенням своєчасної інформації та необхідністю її аналізу для прийняття відповідних управлінських рішень
адаптивності	відображає необхідність адекватного реагування на суспільні процеси, пристосовуючи моніторингову діяльність до нових завдань та умов.
зворотного зв'язку	полягає у необхідності отримання поточних та підсумкових результатів функціонування системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи для порівняння їх із запланованими. Це дає змогу визначити ступінь відповідності фактичних результатів діяльності з очікуваними. Дотримання цього принципу дає змогу суб'єктам компетентісно орієнтованого управління здійснювати контрольню-аналітичну діяльність
циклічності	полягає в регулярному повторенні процесу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників й визначає періодичність оцінки якості професійної діяльності

## Продовження таблиці 3.2

1	2
еволюційності	передбачає збір і статистичну обробку результатів моніторингу з метою перевірки ефективності професійної діяльності, визначення напрямків її удосконалювання
<b>II. Принципи, що відображають антропосоціальний підхід</b>	
гуманістичної спрямованості	передбачає створення обстановки доброзичливості, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів дослідження для застосування репресивних дій
конфіденційності	означає неприпустимість широкого розголошення інформації, що стосується безпосередньо особистості (індивідуальних здібностей, особливостей характеру, професійних якостей тощо)
нормативності	передбачає унормованість на законодавчому і відомчому рівнях інституційного, правового, методологічного забезпечення
гласності	передбачає оприлюднення узагальнених результатів проведеного моніторингового дослідження, доведення його результатів та рекомендацій до керівництва вищого навчального закладу, зацікавлених осіб
поступовості	запровадження моніторингу повинно проходити поступово, виважено, на основі докладних пілотних експериментів, аналітичних досліджень результатів, обговорення в колективі вищого навчального закладу
<b>III. Принципи, що відображають системний підхід</b>	
цілісності	акцентує увагу на необхідності повного, за можливість, охоплення кола питань, що підлягають відстеженню.
цілеспрямованості	означає, що комплекс процедур системи моніторингу повинен реалізовуватися у певній логічній послідовності та бути спрямований на досягнення поставлених цілей та виконання функцій моніторингу, а також на максимальне задоволення потреб користувачів результатів моніторингу
стійкості	стабільність розвитку системи моніторингу визначається законом збереження системи - життя системи як цілого і як частини може зберегтися тільки за умови одночасної реалізації головної й функціональної цілей
керованості	система моніторингу повинна бути керованою та вбудованою в систему управління ВНЗ. Керованість досягається наявністю у складі системи моніторингу підсистеми управління моніторингом з обов'язковою наявністю зворотного зв'язку
неаддитивності	властивості системи моніторингу не дорівнюють простій сумі властивостей її компонентів, а функціонування всієї системи не може бути зведене до функціонування її окремих елементів

## Продовження таблиці 3.2

1	2
IV. Принципи, що відображають кваліметричний підхід	
доступності	інформація, що отримується у ході моніторингу повинна бути зрозумілою та доступною різним категоріям користувачів, для ефективної організації засобів та методів самоконтролю, самокорекції й самооцінки суб'єктами моніторингу
інформативності	ґрунтується на визначенні вирішальної ролі інформації на всіх етапах управлінського циклу. Обов'язковою умовою ефективного управління є достатність та надійність інформації на всіх етапах управлінського циклу, що забезпечує повне уявлення про явища та процеси, які відбуваються у педагогічній системі. Здійснення процесу управління професійною діяльністю науково-педагогічних працівників передбачає створення системи інформаційного забезпечення, яка чітко визначає джерела інформації, її форму, терміни подачі, періодичність
оптимальності	передбачає використання в процесі моніторингу мінімальної кількості показників, що не знаходяться у функціональній залежності один від одного та охоплюють максимально доступний масив інформативних даних, що дадуть змогу не проігнорувати важливу інформацію та забезпечать досягнення цілей моніторингу
достовірності	забезпечення високого ступеня відповідності отриманої інформації реальному стану об'єкта управління
технологічності	поділ моніторингу на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій, які виконуються більш-менш однозначно й мають на меті досягнення високої ефективності
уніфікованості	раціональне скорочення номенклатури засобів оцінювання якості об'єктів або процесів і приведення її до єдиної структури
V. Принципи, що відображають процесний підхід	
роль вищого керівництва	керівництво має інтегрувати систему моніторингу в загальну модель управління ВНЗ. Управління якістю освіти має здійснюватися через конкретні рішення, які однозначно й чітко відображають позицію керівництва.
залучення працівників	створювати умови для максимального розкриття та використання творчого потенціалу викладачів. Необхідно делегування більшої відповідальності на нижчі рівні відповідальності. Це стимулює кожного викладача до активного залучення до діяльності навчального закладу, формує почуття причетності та відповідальності за результати в галузі якості
навчання працівників	результати моніторингу стають оптимальними, якщо він здійснюється на підставі управління та обміну знаннями, досвідом в умовах створеної культури безперервного навчання, інновацій і вдосконалювання

## Продовження таблиці 3.2

1	2
лояльність працівників	учасники моніторингу мають, по-перше, чітко усвідомити необхідність отримання істинної картини результатів навчання; по-друге, відчувати потребу у зміні ситуації; по-третє, бути готовими до кропіткої додаткової роботи і усвідомлювати необхідність її систематичного характеру
орієнтації на постійне поліпшення якості й задоволеність споживача	система ухвалення рішень має бути спрямована на максимальне задоволення потреб кінцевого споживача

Досягнення намічених результатів у процесі розв'язання завдань моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ забезпечується через реалізацію його функцій. Функції моніторингу визначають відносини й взаємодію учасників процесу моніторингу, а також відносини системи із зовнішнім середовищем. Функціями моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ, як вже зазначалось у п 1.2, є активізуюча, аналітична, діагностична, інформаційна, кваліметрична, корекційна, прогностична, управлінська, формувальна, системотворча.

Виявлення загальних підстав зазначених функцій моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ дозволяє об'єднати їх у такі блоки:

- інформаційно-аналітична функція, що припускає виявлення стану керованої й керуючої підсистем, його аналіз і доведення до відомості науково-педагогічних працівників і адміністрації;

Обов'язковими вимогами до інформації щодо якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є її простота – інформація має бути адекватною можливості її сприйняття на кожному з рівнів управління, професорсько-викладацьким складом; наочність – форма подання інформації має носити структурований характер; однозначність – отримані дані мають розумітися всіма учасниками моніторингу;

систематичність – інформація про стан якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має надходити оперативно та систематично; достовірність – інформація має спиратися на науково обґрунтований механізм її вимірювання.

- мотиваційно-цільова функція, що полягає в досягненні такого стану моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ, при якому всі його учасники діяли б виходячи із особистих й суспільних цілей, а також у мобілізації наявних ресурсів на підвищення якості діяльності викладачів;

- планово-прогностична функція, що представляє собою співвіднесення цілей моніторингу з основними етапами процесу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ;

- організаційно-виконавська функція, що припускає побудову моделей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, які відповідали б поставленим цілям, і їх реалізацію через систему програм і технологій, управлінських рішень;

- діагностична функція, спрямована на забезпечення розробки й застосування якісного інструментарію моніторингу якості діяльності НПП;

- регулятивно-коррекційна функція, що здійснюється як діяльність, орієнтована на внесення коректив за допомогою оперативних способів і засобів у процесі управління професійною діяльністю викладачів як системою для підтримки її на заданому рівні.

В основу змістового компоненту моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників покладено виділення суб'єктів і об'єктів моніторингу, а також змісту якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Суб'єкти моніторингу поділяються на дві групи: тих, хто надає інформацію, і тих, хто її збирає і обробляє [61, с. 90]. Суб'єктами моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є адміністрація навчального закладу, експерти, що мають спеціальну

підготовку й здійснюють моніторингову діяльність, а також самі науково-педагогічні працівники й студенти.

Об'єктами моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ виступають, як вже зазначалося раніше, умови, процес і результат професійної діяльності. Умови професійної діяльності ми будемо розглядати як ставлення викладачів до організації їхньої праці і визначати через рівень задоволеності умовами праці. Аналіз феномену задоволеності подано в п. 4.2. До *умов професійної діяльності* ми відносимо: задоволеність управлінням діяльністю ВНЗ; задоволеність умовами праці; задоволеність роботою підрозділів навчального закладу; задоволеність психологічним кліматом; задоволеність доступністю інформації; задоволеність умовами підвищення кваліфікації; задоволеність організацією навчального процесу. *Здійснення професійної діяльності* ми визначаємо за такими факторами: рівень навчальної діяльності викладача; рівень навчально-методичної діяльності викладача; рівень науково-дослідної діяльності викладача; рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників. *Результат професійної діяльності науково-педагогічних працівників* складають: якість підготовки випускників; рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; рівень задоволення споживачів освітніх послуг.

Змістовий компонент має виняткову важливість. По-перше, саме адміністрація й професорсько-викладацький склад ВНЗ, маючи суб'єктні повноваження, вирішують, яку модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ створювати, на які принципи опиратися при її побудові, яким чином вона повинна функціонувати та ін. По-друге, зміст і доцільність всієї діяльності щодо здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ обумовлені необхідністю реалізації потреби в змінах індивідуальних і групових характеристик діяльності викладачів, оскільки основне призначення моніторингу якості професійної діяльності науково-



педагогічних працівників полягає в сприянні розвитку особистості й діяльності кожного викладача й удосконалюванню якості підготовки фахівців у ВНЗ.

Розкриття змісту технологічного компонента моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ передбачає визначення етапів, аналіз методів, засобів та умов проведення моніторингу.

Цей компонент виконує роль фактора, що забезпечує впорядкованість і цілісність системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ, порівнянність результатів моніторингу, відтворюваність процесів моніторингової діяльності.

Методи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ як способи досягнення мети – важливий елемент системи моніторингу.

У науковій літературі є різні визначення цього поняття, при цьому розуміння сутності методів моніторингу прямо пов'язане з розумінням сутності та змісту моніторингу.

В. Колпаков вважає, що метод – це організація прийомів та засобів, які забезпечують досягнення мети [165, с. 9]. На думку Г. Єльнікової, метод може розглядатися як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях. На теоретичному метод розглядається як проектування суб'єктом ідеального уявлення (моделі) його діяльності з досягнення мети. На емпіричному – як конкретні засоби, прийоми [125].

На основі узагальнення результатів проведеного теоретичного аналізу методів моніторингу, представлених у наукових джерелах із педагогічного менеджменту Т. Байназарової [49], О. Васильєвої [67], І. Драч [108], Т. Лукіної [195], В. Приходька [261], до методів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників нами віднесено:

- методи збирання інформації: спостереження, анкетування, аналіз документів, результатів діяльності;

- методи обробки й аналізу інформації: кількісні і якісні методи, а саме педагогічний аналіз, факторний аналіз, педагогічна діагностика, оцінювання, метод експертних оцінок, педагогічна експертиза, метод парних порівнянь, методи класифікації та ін.;
- методи представлення й накопичення результатів моніторингу: діаграми, аналітичні довідки, висновки про якість діяльності науково-педагогічних працівників, комп'ютерні бази даних, атестаційні аркуші тощо;
- методи перевірки вірогідності результатів моніторингу: експертний метод, статистичні методи аналізу, кореляційний аналіз та ін.;
- методи використання результатів моніторингу: методи вироблення управлінських рішень, методи структуризації, характеристизації й оптимізації, методи соціального прогнозування, методи соціально-психологічного управління, морфологічний аналіз, метод екстраполяції тенденцій та ін.

Запропонована класифікація системи методів моніторингу відображає його внутрішню логіку і сутність та базується на критерії етапу розроблення та реалізації моніторингу якості професійної діяльності. Більш докладно методи моніторингу охарактеризовано нами у монографії «Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» [31].

Засоби моніторингу – це матеріальні об'єкти (засоби, пристрої), призначені для організації й реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ. До засобів оцінювання відносяться: протоколи обстеження, діагностичні бланки (бланки методик, тестів, відповідей, опитувальні аркуші тощо); технічні засоби, комп'ютерна техніка, програмне забезпечення, інформаційна система ВНЗ, засоби комунікації тощо.

Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників за своєю структурою є багаторівневою, тому у вищому навчальному закладі чітко простежується чотири рівні її організації:

1-й – загальноуніверситетський (інституційний); 2-й – факультетський (інститутський); 3-й – кафедральний, 4-й – індивідуальний.

Проведення моніторингу – дуже складний й тривалий процес, який передбачає чітке дотримання певних процедур і технологій. Обов'язковим його елементом, що виступає передумовою об'єктивності й надійності результатів вимірювання, є складання плану підготовки та реалізації дослідження. Незалежно від об'єкта дослідження та його рівня загальний алгоритм моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників буде мати таку послідовність:

I етап: Цілепокладання та планування моніторингу.

1. Визначення мети та завдань, об'єкту дослідження.
2. Складання програми моніторингу: визначення термінів і процедур моніторингу; підбір та підготовка (навчання) експертів.
3. Визначення критеріїв та показників оцінювання.
4. Вибір методів дослідження.

II етап: Розроблення інструментарію.

1. Розроблення й апробація інструментарію відповідно до визначених попередньо методів та завдань моніторингу (тестів, анкет, кваліметричних моделей тощо).
2. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для експертів всіх рівнів та учасників моніторингу.
3. Вибір статистичних і математичних методів обробки та обрахунку одержаних результатів моніторингу.

III етап: Проведення моніторингу.

1. Пілотне дослідження (підготовка учасників, проведення інструктажу).
2. Основне дослідження.

IV етап: Збір та обробка результатів.

V етап: Аналіз та інтерпретація результатів моніторингу.

1. Узагальнення статистичної інформації.
2. Виявлення факторів впливу.

3. Підготовка рекомендацій для адміністрації вищого навчального закладу щодо корекційної роботи, усунення негативних факторів, формування політики управління професорсько-викладацьким складом.

Ефективне впровадження і реалізація моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов ефективного моніторингу є важливим завданням нашого дослідження.

Під умовами ми будемо розуміти сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ [338, с. 286].

Слід зазначити, що в наукових дослідженнях [101, 172, 178, 261] спостерігається широка різноманітність умов проведення моніторингу – більшість авторів вказують окремі умови, лише деякі – класифікують їх за групами. Зокрема, заслуговує на увагу класифікація Л. Коробович, яка виділяє три групи педагогічних умов успішного моніторингу результативності навчального процесу у ВНЗ: концептуально-педагогічні, організаційно-педагогічні, техніко-педагогічні.

В основу реалізації системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників нами покладено три групи умов: концептуально-нормативні, організаційно-управлінські та інформаційно-технічні. Названі групи умов взаємозв'язані, мають логічну структуру й об'єднуються інтегрованою метою – забезпечення ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Ця мета декомпозується на часткову, що відповідають назві групи.

Концептуально-нормативні умови реалізуються на першому етапі моніторингу і передбачають створення концептуальних засад системи моніторингу та її нормативно-правового забезпечення.

Концептуальні засади моніторингу мають ґрунтуватися на сучасних наукових підходах, включати модель моніторингу якості професійної

діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, зміст моніторингових процедур. Нормативно-правову основу системи моніторингу складають державні та локальні нормативні документи. Комплекс нормативних документів, що регулюють впровадження і реалізацію моніторингу на державному рівні, складають Закон України «Про вищу освіту» [326], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.[330], Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [169], Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України [171], постанови Кабінету Міністрів України №1283 «Порядок проведення моніторингу якості освіти» [267], №1187 «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти» [264], наказ МОН України № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [263] тощо; на інституційному рівні – Положення про моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, програму моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників тощо. Тому інтегральна мета забезпечення успішності здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у першій групі умов проявляється через його (моніторингу) концептуальну сутність.

Таким чином, розкриваючи зміст концептуально-нормативних умов та приймаючи їх за основу, ми створюємо своєрідний «каркас» моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Під організаційно-управлінськими умовами будемо розуміти умови, що передбачають цільове об'єднання ресурсів та спрямовані на реалізацію змісту моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Організаційно-управлінські умови передбачають розроблення та впровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності

науково-педагогічних працівників; розроблення факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності та використання її викладачами для самоаналізу та самокорекції на основі саморефлексії, органічне поєднання зовнішнього і внутрішнього поточного коригування професійної діяльності науково-педагогічних працівників; заохочення їх до професійно-особистісного розвитку. Поточне коригування діяльності об'єктів моніторингу забезпечується узгодженими цілеорієнтованими впливами керуючої підсистеми та відповідним самовпливом керованої. Перспективний розвиток професійної діяльності викладачів прогнозується спільними зусиллями адміністративної та виконавчої підсистем і здійснюється на основі рефлексивного самоаналізу. Узгодженість і плідність їх дій залежить від наявності організуючого «ядра» – спеціальної моніторингової служби ВНЗ, яка безпосередньо реалізує нормативно-методичне і інформаційно-технічне забезпечення усіх процедур моніторингу.

Для розробки факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників використовуються вже визначені параметричні й факторні складові. Критерії та показники виокремлюються з переліку державних вимог, які сконцентровані у нормативних та інструктивно-методичних матеріалах.

*Інформаційно-технічні умови* також є важливими у забезпеченні дієвості системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Ми суголосні з думкою Г. Красильникової, що для ефективності інформаційно-технічного забезпечення моніторингу якості на інституційному рівні слід дотримуватися таких вимог: спадкоємність – безперервність – автоматизація [178]. Отже, автоматизація процедур моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є необхідною умовою ефективного функціонування системи моніторингу на загальноуніверситетському (інституційному) рівні.

Реалізація *інформаційно-технічних умов* забезпечується відкритістю процесу та результату моніторингових процедур; використанням

інформаційних технологій та комп'ютерної техніки для автоматизації рутинних процесів в управлінні професійною діяльністю науково-педагогічних працівників.

Слід зазначити, що відкритість реалізується через поєднання функцій суб'єктів та об'єктів моніторингу в здійсненні відповідних процедур шляхом застосування моделі «вхід – вихід». Автоматизація обчислювальних операцій здійснюється за допомогою комп'ютеризації моніторингових процедур, спеціальної підготовки науково-педагогічних працівників до використання відповідних інформаційно-комунікаційних технологій.

Змістову характеристику умов ефективного впровадження і реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Умови ефективного впровадження і реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Назва групи	Змістова характеристика
1	2
Концептуально-нормативні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розгляд якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як результуючої оцінки якості забезпечення умов організації професійної діяльності, якості процесу діяльності та якості результату професійної діяльності.</li> <li>2. Співвіднесення змісту моніторингу з <b>умовами</b> та <b>метою</b> здійснення професійної діяльності науково-педагогічних працівників, які, з одного боку, відповідають державним вимогам щодо ліцензування, атестації та акредитації конкретних спеціальностей. З іншого боку, умови й мета обов'язково узгоджуються з вимогами ринку праці та освітніх послуг й оновлюються та коригуються в міру зміни попиту на цих ринках.</li> <li>3. Розроблення й оформлення локальних нормативних документів щодо системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників: Положення про моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, програму моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників тощо.</li> </ol>

## Продовження таблиці 3.3

1	2
Організаційно-управлінські	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розроблення спеціального науково обґрунтованого інструментарію для здійснення моніторингових процедур: кваліметричної факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>2. Визначення й наукове обґрунтування технології здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та його регулярне проведення спирається на самостійність, рефлексію і саморегуляцію викладачів.</li> <li>3. Забезпечення прозорості моніторингових процедур та вільного доступу до результатів моніторингу науково-педагогічних працівників.</li> <li>4. Створення спеціального структурного підрозділу для моніторингових досліджень.</li> <li>5. Здійснення регуляції за результатами моніторингу шляхом поєднання зовнішнього цілеорієнтованого впливу з боку адміністрації та внутрішнього рефлексивного самовпливу науково-педагогічних працівників на власну діяльність.</li> <li>6. Цілеспрямована підготовка керівників підрозділів вищого навчального закладу, науково-педагогічних працівників до здійснення моніторингу якості професійної діяльності.</li> </ol>
Інформаційно-технічні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Створення інформаційного освітнього середовища.</li> <li>2. Автоматизація процедур збору, обчислення, аналізу і розповсюдження моніторингової інформації.</li> <li>3. Забезпечення необхідним обладнанням оргтехнікою.</li> </ol>

Зазначимо, що комплекс визначених умов має характер системи: ігнорування однієї з умов порушує стабільність функціонування системи моніторингу в цілому.

Завершуючи розгляд умов моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, зазначимо, що вони спрямовані на забезпечення:

- практичної доцільності у відборі й системному структуруванні змісту моніторингу з урахуванням сучасних наукових досягнень, потреб суспільства; узгодження його (змісту) з кваліфікаційною характеристикою викладача вищої школи;
- зворотного зв'язку управління професійною діяльністю науково-педагогічних працівників з її результатами, що дає змогу оновлювати зміст, технології і засоби професійної діяльності;



- ефективності моніторингових досліджень, що зумовлюється максимальним забезпеченням моніторингу інформаційними, технологічними ресурсами, навчально-методичними матеріалами;
- об'єктивного оцінювання результатів професійної діяльності науково-педагогічних працівників шляхом розроблених та запроваджених адекватних індикаторів і методик оцінювання їх професійної компетентності і якості професійної діяльності;
- розвитку професійно особистісних якостей науково-педагогічних працівників.

Результати моніторингу можуть бути як безпосередні, так і опосередковані. Як безпосередні результати можна розглядати визначення рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Оскільки якість професійної діяльності ми розглядаємо як результуючу оцінку якості умов, процесу і результатів професійної діяльності, то до безпосередніх результатів моніторингу також відносяться визначення рівня задоволеності викладачів умовами праці, рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, їхнього рейтингу, рівня задоволеності споживачів освітніх послуг. Як опосередковані результати – професійно-особистісний розвиток науково-педагогічних працівників, підвищення якості підготовки фахівців, розвиток мотивації викладачів та ін.

Регулятивний компонент передбачає оприлюднення інформації про стан якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на сайті (порталі), засіданнях вченої ради вищого навчального закладу, факультетів, науково-методичної ради, навчально-методичних комісій факультетів, кафедр та отримання зворотного зв'язку; розроблення програми заходів щодо удосконалення моніторингових процедур за результатами аналізу інформації зворотного зв'язку.

Створення цілісного образу системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ неможливо без опису її внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень. Зв'язки системи надзвичайно

різноманітні, тому зупинимося на найбільш значимих, тих, які є системотворними.

Першорядне значення в процесі побудови системи має проектування зв'язків методологічного компонента з іншими компонентами системи оцінки. Цільові комунікації становлять своєрідний каркас системи, що згодом зміцнюється іншими зв'язками й відношеннями. Умовою ефективного функціонування системи моніторингу є адекватність змістовних аспектів результативного компонента цілям системи моніторингу й установлення логічно несуперечливих зв'язків між ним й іншими компонентами.

Ефективність розробленої моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ полягає в єдності методологічного, змістовного, технологічного, результативного та регулятивного компонентів, які забезпечують цілісність моделі та відтворюваність результатів при її функціонуванні.

### **Висновки до третього розділу**

У ході дослідження з'ясовано, що теоретико-методологічну основу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників складають основні положення провідних наукових підходів, а саме: антропосоціального, системного, синергетичного, середовищного. Специфіка реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ обумовлена такими підходами, як: процесний, кваліметричний, компетентнісний, теорія загального управління якістю. Кожний із підходів вирішує певне коло завдань, але не вирішує проблеми в цілому, що обумовлює необхідність їх комплексної взаємодоповнюючої розробки.

Інтеграція цих підходів дала змогу сформулювати концептуальні положення моніторингу якості професійної діяльності викладача ВНЗ, а

саме: моніторинг якості професійної діяльності викладачів є підсистемою складної відкритої синергетичної системи управління якістю освіти у ВНЗ, що підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи вищого навчального закладу; мета у моделі моніторингу якості професійної діяльності викладачів постає системоутворюючим і системоінтегруючим фактором і визначає завдання, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності викладачів ВНЗ, сукупність методик, засобів, учасників, які його реалізують; об'єкти моніторингу перебувають у постійному розвитку, піддаються дії зовнішніх і внутрішніх впливів, що можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта; професійна діяльність викладачів ВНЗ складається з ряду взаємозалежних процесів, моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ доцільно здійснювати за трьома напрямками: оцінка умов організації діяльності викладачів, оцінка якості процесу діяльності викладачів, оцінка якості отриманих результатів; моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ має сприяти розвитку, цілісності системи управління якістю освіти у ВНЗ шляхом створення умов для саморозвитку системи.

У процесі дослідження з'ясовано, що моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників перебуває під значним впливом універсальних законів, а саме: законів взаємного переходу кількісних змін у якісні, єдності та боротьби протилежностей, заперечення, системності, циклічності.

Визначено, що моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу є циклічно повторюваною ієрархічною системою: одинична система – множинна система – одинична система. Її розвиток обумовлюється суперечностями між цілісністю й адитивністю, ентропійними та негентропійними тенденціями, впорядкованістю і хаосом, дивергентністю і конвергентністю, якістю

отриманої інформації та витратами на її отримання, своєчасністю і корисністю отриманої інформації, теорією і практикою моніторингу тощо.

Циклічність моніторингу обумовлюється циклічністю професійної діяльності науково-педагогічних працівників і циклічністю управління її якістю.

Обґрунтовано класифікацію закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, у якій на підставі стану досліджуваного об'єкту виокремлено три групи закономірностей: будови (або існування), розвитку і функціонування. Перша група – закономірності будови – поділяється на дві підгрупи: закономірності взаємодії частини і цілого: закономірність цілісності (емерджентності), закономірність адитивності, прогресуюча систематизація, прогресуюча факторизація; закономірності ієрархічної впорядкованості: закономірність комунікативності, закономірність ієрархічності. До другої групи – закономірностей розвитку – належать закономірності: історичності; самоорганізації; єдності і взаємопереходів порядку і хаосу; коливальної (пульсуючою) еволюції; нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи; збільшення ступеню ідеальності. Третя група закономірностей – функціонування систем – включає такі закономірності: закономірність залежності ефективності моніторингу від повноти використання його наукових засад, закон «необхідної різноманітності» У. Ешбі, закономірність еквіфінальності, закономірність потенційної ефективності Б. Флейшмана, закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів.

З'ясовано, що для дослідження найбільш значущих характеристик моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, доцільно використовувати моделювання як метод пізнання властивостей об'єкта через модель. Теоретичне обґрунтування моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних

працівників вищих навчальних закладів як системного утворення дало змогу окреслити її своєрідність і самодостатність. Вона складається з методологічного, змістового, технологічного, результативного і регулятивного компонентів.

На основі теоретичного аналізу виділено п'ять підсистем принципів, що є підґрунтям системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників і відповідно відображають загальнонауковий, антропосоціальний, системний, синергетичний та процесний підходи.

Для забезпечення успішності моніторингу в системі управління якістю освіти у ВНЗ обґрунтовано та розроблено три групи умов: концептуально-нормативні, організаційно-управлінські і інформаційно-технічні.

Основні результати розділу відображені у таких публікаціях автора [16, 19, 30, 31, 36, 37, 38, 39].

## РОЗДІЛ 4

### МЕТОДИКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

#### 4.1. Критерії і показники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про якість професійної діяльності викладачів вищої школи, визначити її стан і спрогнозувати розвиток, що можливе при розробці методики (процедури) його проведення.

Методикою в науковому дослідженні називають процедуру або послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, які реалізуються у процесі вивчення його предмета і спрямовані на розв'язання завдань дослідження [245]. Методика ґрунтується на сукупності принципів, конкретних форм та засобів використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання педагогічних проблем та їх розв'язання. А. Палій вважає, що методику можна розглядати на кількох рівнях: перший рівень – загальна методика наукового дослідження; другий – методика здійснення конкретного типу наукового дослідження (теоретичного, емпіричного, прикладного та ін.); третій – детально описана послідовність реалізації того чи іншого засобу, способу дослідження [245].

В. Ягупов, розглядаючи співвідношення методики і методології зазначає, що порівняно з методологією методика вирішує тактичні питання, її завдання – розроблення певного алгоритму дослідницької діяльності в конкретних умовах, з конкретним об'єктом дійсності з використанням певної системи засобів тощо. Тобто вона містить опис сукупності методів, системи прийомів і засобів, що застосовуються для дослідження різних явищ. Методика відповідає на запитання: як, яким способом організувати та

проводити дослідження? Її основна функція – організація дослідної діяльності [375].

Важливим для нашого дослідження є визначення методики дослідження педагогічних проблем, дане В. Ягуповим, який розуміє її як сукупність систематизованих прийомів і засобів наукового пошуку в педагогіці, правил і технологій їх застосування, порядку інтерпретації одержаних результатів [375].

Отже, під методикою організації і проведення моніторингового дослідження якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників будемо розуміти системний процес з відповідним організаційним супроводом, представлений в органічному поєднанні принципів, змісту, методів, засобів, алгоритму дій, поточного відстеження та програми корекційних заходів результативності моніторингу, які дають змогу скласти процесуальну характеристику професійної діяльності науково-педагогічних працівників та поетапного досягнення гарантованого результату.

Теоретичні засади системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників представлені у структурній моделі. Методика організації і проведення моніторингу передбачає реалізацію алгоритму дій, що здійснюються поетапно:

1. Формулювання мети, завдань моніторингу.
2. З'ясування об'єкта та предмета моніторингового дослідження.
3. Зазначення термінів та етапів моніторингу (з резервом часу для уточнення програми). Періодичність контролю.
4. Вибір критеріїв і показників, за якими відбуватиметься оцінювання
5. Вибір методів і засобів дослідження. Розроблення процедур і методик, інструментарію. Фіксація даних.
6. Ресурсне забезпечення. Підготовка кадрів.
7. Обробка та аналіз одержаних даних.
8. Створення банку даних для збереження інформації.
9. Інтерпретація результатів. Формулювання висновків.

## 10. Формування пропозицій.

Моніторинг включає процедури вимірювання, які ґрунтуються на відповідних факторно-критеріальних моделях. Тому у контексті нашого дослідження важливим є визначення співвідношення понять «моніторинг» і «оцінювання». Аналіз наукових джерел засвідчує неоднозначність їх трактування і дозволяє виділити такі точки зору: ототожнення цих понять (Н. Буркіна, Т. Лукіна [62], О. Локшина [189]); виділення суттєвих відмінностей між цими поняттями на різних підставах (Н. Гагаріна [84], О. Кузьмін [243], В. Приходько [261], Г. Красильникова [178] та інші).

Так, Н. Гагаріна зазначає, що моніторинг передбачає систематичний збір фактів, вхідні ресурси, процеси й результати в системі освіти. Тоді як оцінка – застосування зібраних даних для того, щоб сформувані оцінне судження про ситуацію [84]. Принциповою відмінністю моніторингу від оцінювання, на думку О. Кузьміна, є глибина аналізу. Оцінювання припускає глибокий аналіз, а моніторинг – лише відстеження поточної «картинки». З технічної точки зору головні відмінності між моніторингом і оцінюванням полягають у тому, що: а) моніторинг - постійно діюча система, а оцінювання проводиться час від часу; б) система моніторингу заснована винятково на вимірах значень індикаторів, оцінювання ж проводиться з урахуванням даних моніторингу (значень індикаторів), але не обмежується ними. Саме тому системи моніторингу й оцінки є взаємодоповнюючими, але ніяк не можуть замінити один одного [243]. В. Приходько вважає, що відмінність процесів моніторингу й оцінювання полягає в лонгитюдності відстеження певного об'єкта в освітній діяльності. Якщо для оцінювання важливий кінцевий результат, то одним із завдань моніторингу є визначення стану на будь-якому етапі навчально-виховного процесу [261].

Одним з дискусійних питань є співвідношення моніторингу і оцінювання у педагогічній системі. Так, О. Васильєва розглядає моніторинг як систему спеціально організованих у ВНЗ спостережень за якістю діяльності викладачів і вважає його складовою системи оцінювання



професійної діяльності викладачів вищої школи [67]. Протилежної думки дотримуються В. Приходько [261], Н. Гагаріна [84], які вважають, що оцінювання є однією з основних складових моніторингових досліджень у педагогічному процесі.

Існування різних підходів обумовлене складністю феномену моніторингу, різноманіттям функцій та завдань, що він виконує. Ми погоджуємося з думкою О. Кузьміна, що системи моніторингу й оцінки є взаємодоповнюючими, але ніяк не можуть замінити один одного [243]. Співвідношення моніторингу і оцінювання залежить від того, в якому аспекті досліджується феномен моніторингу: якщо розглядати його як метод отримання інформації в процесі проведення наукового дослідження, то він є складовою системи оцінювання; якщо розглядати моніторинг як інформаційну систему, що органічно пов'язана з усіма функціями управління і створює наукову об'єктивну базу для прийняття управлінського рішення, то оцінювання є однією з моніторингових процедур.

Оскільки ми розглядаємо моніторинг як інформаційно-аналітичну систему, що є основою для прийняття управлінського рішення, регулювання та прогнозування подальшого розвитку якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, то вважатимемо оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників необхідною складовою проведення моніторингових процедур у навчальному закладі.

Основою розроблення методики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є модель оцінювання, що включає такі компоненти: об'єкт оцінювання, суб'єкт оцінювання, база оцінювання, критерії й алгоритм оцінювання.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що існують різні моделі оцінювання якості діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Ураховуючи структурно-функціональні властивості системи, що визначають вибір показників і мети оцінювання, а також вплив суб'єкта

управління на вибір моделі оцінювання, О. Васильєва, О. Граничина, С. Трапідин описали п'ять основних моделей оцінювання якості педагогічної діяльності, а саме: 1) модель оцінювання внутрішньосистемних показників; 2) модель оцінювання показників ресурсів (потенціалу); 3) модель оцінювання за результатами діяльності; 4) модель комплексного оцінювання; 5) модель вільного оцінювання [68].

Аналіз характеристик цих моделей дозволив нам дійти висновку, що найбільш ефективною для моніторингу якості професійної діяльності є модель комплексного оцінювання, підґрунтям якої є парадигма «вхід – процес – вихід», що припускає оцінювання вхідних показників процесу й результатів у єдиній системі. Визначальними показниками у цій моделі є показники процесу. Ці показники оцінюються через результативність, ефективність і якість, стимулюючи розвиток моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, зокрема, на індивідуальному рівні.

Ця модель поєднує у собі чотири типи оцінювання: оцінку контексту діяльності (змісту, місії); оцінку вхідних показників (потенціалу, умов); оцінку самого процесу (діяльності); оцінку результатів діяльності [65]. Перевагою моделі є те, що вона дозволяє розглядати професійну діяльність науково-педагогічних працівників як цілісну систему в єдності структурних елементів і зв'язків, а також систему в русі, осмисленому й поступальному, орієнтованому на зворотний зв'язок.

Аналізуючи практичний досвід оцінювання якості діяльності науково-педагогічних працівників у різних країнах О. Васильєва, О. Граничина, С. Трапідин, виокремлюють п'ять моделей процедури оцінювання: модель процедури директивного оцінювання; модель процедури порівняльного оцінювання; модель процедури вибіркового оцінювання; модель процедури метаоцінювання; модель процедури циклічного оцінювання [68].

Ми вважаємо, що для моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників доцільно використовувати модель

процедури циклічного оцінювання, під якою розуміють процедуру послідовного внутрішнього й зовнішнього оцінювання. Вибір моделі обумовлений тим, що вона передбачає суб'єкт-суб'єктні тристоронні відносини, прямі й зворотні інформаційні потоки, удосконалювання самої системи оцінювання після завершення кожного циклу. Вона ґрунтується на таких принципах: суб'єкт управління (орган управління) виступає як ініціатор оцінювання; результати самообстеження є основою для процедури зовнішнього оцінювання; залучення до процедури оцінювання широкої академічної громадськості в особі членів експертних комісій і комісій самообстеження; співвіднесення результатів внутрішнього й зовнішнього оцінювання однієї установи (викладача, кафедри, факультету) з результатами оцінки інших установ (викладачів, кафедр, факультетів) даного профілю; ухвалення управлінського рішення за результатами оцінювання.

Принциповою відмінністю цієї моделі від інших є порівняльний підхід до оцінки результатів діяльності серед аналогічних об'єктів [68].

Процес моніторингу безпосередньо пов'язаний з такими поняттями, як критерії, показники, параметри, що складають методологію освітньої кваліметрії [309]. Їхнє значення полягає в тому, що вони дають змогу порівнювати якість професійної діяльності двома способами: у конкретний момент або через певний проміжок часу (синхронна та діахронна перспектива).

Вважаємо за необхідне уточнити ці концепти з такою інтерпретацією.

Параметр – змінна величина, від якої залежить значення іншої змінної величини; показник – свідчення, доказ, ознака чогось; критерій, показник, ознака, стосовно якої здійснюється оцінювання, за якою характеризується що-небудь [71].

Параметр (грец. *παράμετρος* – той, що відмірює) – виражений у числовій формі показник, дозволяє здійснювати порівняння об'єктів і використовується для оцінювання відповідності реального стану об'єкта нормативним вимогам або критеріям [212, с. 123].

Критерій (від лат. *criterium* – засіб для судження) у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як «...підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [71, с. 465], у словнику С. Ожегова – як «мірило оцінки або судження» [238, с. 248]. Словник іншомовних слів пояснює критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; мірило [295, с. 262].

Важливим у контексті нашого дослідження є визначення поняття «критерій», запропоноване С. Архангельським: «...критерій – це змістово-кількісна міра явища, яке вимірюється. Це числовий показник змінної величини, який змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Він повинен відповідати тому явищу, мірою якого він є, і одночасно виражатися числом – «одиноцею виміру». Одиниця виміру вибирається за згодою дослідників (експертів) і набуває значення «загальної довіри»» [45, с. 4]. Тут спостерігається зв'язок понять «критерій» і «міра». Цей зв'язок дуже важливий, тому що виражає якісно-кількісну визначеність. Критерій – це ознака, за якою можна судити про відмінність стану одного явища від іншого.

Показник, в свою чергу, є описом певної характеристики об'єкта, яка визнається суттєвою і актуальною в оцінній діяльності. Показник тільки називає елемент освітньої діяльності, вказує таким чином на його важливість у розв'язанні завдання. Відтак, «показник» трактується як дані, за якими можна винести судження про розвиток, хід і стан будь чого [238].

Критерій ширше показника, який є складовим елементом критерію і характеризує його зміст. Отже, критерій виражає найбільш загальну ознаку, за якою відбувається оцінка, порівняння реальних педагогічних явищ, якостей, процесів. А ступінь прояву, якісна сформованість, визначеність критеріїв виражається в конкретних показниках [238].

Критерії оцінювання здебільшого визначаються дослідниками як кількісні аналоги якісних цілей. Висуваючи вимоги щодо критеріїв оцінювання, В.

Курило зазначає, що вони мають бути теоретично й логічно обґрунтованою сукупністю взаємопов'язаних характеристик системи, відображати її суттєві особливості, забезпечувати їх багатомірний аналіз і оцінку, а також перевірку на практиці. За допомогою критеріїв можна оцінювати як процес розвитку системи, так і його поточні й кінцеві результати, спираючись при цьому на аналіз історико-педагогічних явищ [182, с. 35-37].

Критерії та показники якості навчальної діяльності розглядаються як сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Інструментарієм для здійснення вимірювання є спеціальні факторно-критеріальні моделі [120, с. 434-435].

Аналізуючи різні трактування поняття «критерій» у педагогічній та словниковій літературі, І. Драч приходять до висновку про те, що воно досить ємне. Критерії мають як якісну ознаку (в цьому випадку їх сутність співпадає із сутністю поняття «ознака»), так і кількісне наповнення (у цьому випадку їх сутність синонімічна сутності терміну «міра»). Кількісне наповнення критеріїв у процедурах діагностики забезпечується розроблюванням рівнів їх прояву. На думку вченої, об'єктивність критерію полягає у здатності відображати ознаки, властиві досліджуваному предмету, незалежно від волі і свідомості суб'єкта. Простота полягає у використанні найпростіших способів вимірювання з використанням недорогих і нескладних методик, тестів і опитувальників. Надійність оцінюється кореляцією повторних замірів критерію, проведених з різними інтервалами часу [108].

В. Беспалько висуває до критеріїв такі вимоги: 1) адекватність вимірюваному явищу (у критеріях чітко відображається природа вимірюваного явища та динаміка зміни властивості, що виражається критерієм); 2) вираженість однозначним числом (одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критеріїв повинні давати

однакові чисельні значення вимірюваних величин); 3) простота (допускати прості засоби вимірювання з використанням приладів або без них) [54].

В. Сидоренко, А. Малихін визначають важливість релевантності та надійності критеріїв [287]. Релевантність (адекватність, валідність) критерію визначається його значимістю як показника ефективності професійної діяльності. Тому обрані критерії повинні відображати також усі значимі сторони професійної діяльності (повнота критерію). Надійність критерію відповідає ступеню, яким він характеризує стійкі, стабільні параметри професійної діяльності. Надійність оцінюється кореляцією повторних вимірів критерію, проведених з різними інтервалами часу.

Отже, під критеріями оцінки якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ ми будемо розуміти емпіричні показники, які дають змогу однозначно визначати ступінь досягнення необхідного результату професійної діяльності відповідно до її цілей.

Варто зазначити, що, хоча кожен окремий критерій несе певну інформацію, набагато ефективнішим є використання групи, системи чи моделі критеріїв, це дає змогу одержати уявлення про зв'язки між різними аналізованими чинниками та об'єктами. Важливим з цього погляду є розроблення ефективної моделі критеріїв для моніторингового застосування, хоча багато зарубіжних науковців неодноразово наголошували, що жодна концептуальна модель не може вмістити критерії для діагностики всіх важливих аспектів освітньої системи [252].

Ґрунтуючись на результатах дослідження переліку та змісту вимог до системи показників якості освіти, представлених у працях А. Тайджимана, Т. Несвілл Послтвейта [226], Т. Лукіної [194; 195], визначимо вимоги до системи критеріїв якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Вважаємо, що доцільно виокремити такі вимоги:

- мінімізація системи критеріїв з урахуванням потреб різних рівнів управління вищого навчального закладу;

- максимальна інформативність, тобто система має містити такий набір критеріїв, який буде охоплювати різні аспекти та складові професійної діяльності науково-педагогічних працівників і достатнім для того, щоб здійснювати різнобічний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення;
- адекватність основним цілям і завданням, які постають перед конкретним етапом розвитку системи вищої освіти та моніторинговим дослідженням освітньої сфери;
- порівнянність критеріїв з міжнародними критеріями, що характеризують якість професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів;
- орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформацією. Це означає, що у структурі критеріїв потрібно виокремити кілька інтегральних показників, що мають спільне значення для всіх груп споживачів інформації, а також певну кількість узагальнених критеріїв, які можуть представляти інтерес лише для обмеженої кількості категорій користувачів;
- гнучкість, тобто час від часу систему показників і критеріїв якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників потрібно переглядати й уточнювати відповідно до місії та пріоритетних напрямів діяльності вищого навчального закладу;
- легкість в обчислюваннях та вимірюваннях, тобто система має складатися з комплексу як кількісних, так і якісних показників, що обчислюються за допомогою об'єктивних засобів та інструментарію;
- дотримання морально-етичних норм під час відбору критеріїв та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер.

Дотримання цих вимог сприятиме отриманню надійної і валідної інформації про якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, максимально ефективного та оперативного її використанню.

Для формування репрезентативної сукупності критеріїв, розглянемо основні підходи щодо оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Критерії оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ мають свою специфіку і є предметом дослідження таких вчених і практиків як А. Альберг, Н. Бордовська, О. Васильєва, Г. Воскобойникова, А. Дульзон, Т. Ісаєва, Г. Козополянська, Л. Коробович, Ю. Котляренко, Т. Рябова, О. Титова, М. Чуріков.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури показав, що єдиних уявлень про ознаки якості діяльності науково-педагогічних працівників поки ще не склалося, що обумовлено, на нашу думку, по-перше, відсутністю єдності в розумінні якості діяльності в цілому, по-друге, складністю, багатогранністю професійної діяльності науково-педагогічних працівників, по-третє, її творчим характером.

Т. Ісаєва, М. Чуріков, Ю. Котляренко, досліджуючи ефективність оцінювання діяльності викладачів ВНЗ, виокремлюють два підходи до визначення критеріїв оцінювання діяльності: діяльнісний і компетентнісний [149]. Вчені зазначають, що у практиці діяльності вищих навчальних закладів переважно застосовується перший підхід, який дає підставу експертам при оцінці діяльності викладача розкласти її на окремі компоненти і визначити ефективність праці в кількісних показниках на підставі фіксованих результатів. Так, при рейтинговому оцінюванні викладачів, підрахунку результатів діяльності упродовж так званої «другої половини дня» переважають, як правило, суто кількісні показники ефективності діяльності викладача, які не завжди свідчать про її якість.

Цей підхід є достатньо ефективним, дозволяє оцінювати діяльність усього навчального закладу, окремих його підрозділів, окремих викладачів за реальними результатами, проте існує низка проблем, які можуть призвести до обмеження його ефективності, а саме: частота проведення оцінювання, встановлення правильного співвідношення між результатом і кількістю балів



за нього, максимальна або мінімальна кількість балів, необхідних для проходження атестації, академічна завантаженість викладачів та ін.

Зважаючи на недоліки застосування діяльнісного підходу до оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, А. Дульзон і О. Васильєва, пропонують як альтернативу компетентнісний підхід, тобто використання набору компетенцій для побудови моделі «ідеального викладача», яка може слугувати еталоном для оцінювання чи самоцінювання. Така система оцінювання діяльності викладача дозволяє врахувати крім окремих фактів і досягнень, що піддаються зовнішній фіксації, складні процеси саморегуляції, духовно-морального вдосконалення педагога, зростання його педагогічної майстерності, загальної культури і т.д. в термінах компетенцій [118].

На сьогодні існує низка досліджень, в яких розглядаються провідні компетенції викладача ВНЗ і пропонуються критерії і методики їхнього оцінювання. Російські науковці А. Князєв, Є. Немцова і С. Палецька як критерії оцінювання сформованості професійної компетентності застосовують готовність, знання, досвід, ставлення та регуляцію. Показниками готовності виступають особливі риси, моторика, пізнавальні здібності, особливості сприйняття та обробки інформації тощо; показниками знання – наявність інформації про компетентність, наявність стереотипів, пріоритети пізнання, що стосуються компетентності; показниками досвіду – реалізація певних завдань та операцій у минулому; показниками ставлення – сформоване ставлення до себе, до оточуючих під час виконання діяльності, що пов'язана з компетентністю; показники регуляції – здатність спонукання до дії, пов'язаної з компетентністю, заповзятість, рішучість, готовність до подолання перешкод [161].

Психологи Л. Спенсер та М. Сайн в якості критеріїв оцінювання виділяють такі: мотиви, цінності, психофізичні якості, а також знання та навички. Науковці подають такий опис критеріїв «найкраще виконання», «ефективне виконання», «виконання в проєктивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання вправ» [303, с. 295].

Іншу точку зору висловлює С. Андреев, котрий до критеріїв професійної компетентності відносить професійну кваліфікацію, соціально-професійний статус та професійно-значимі особистісні якості [13].

Соціально-професійний статус описує представленість рівня професійної кваліфікації в соціальній системі та визначає місце й роль у ній фахівця. Соціально-професійний статус характеризується результатами оцінювання за такими параметрами, як відповідність вимогам професійної діяльності всередині професійної системи та з боку соціальної системи. Таким чином, оцінювання відбувається зсередини й ззовні.

У професійній кваліфікації С. Андреев виділяє такі складові: 1) підготовленість (наприклад, теоретична, практична й дослідницька); 2) продуктивність, що описується через професійно й соціально значимі продукти, створені суб'єктом у процесі діяльності. Отже, оцінюванню тут має піддаватися не ізольована взята діяльність, а продукти, зроблені суб'єктом у діяльності. Що стосується особистісних професійно значимих якостей, то вони, як вважає науковець, проявляють себе в продуктах професійної діяльності, у такій характеристиці як індивідуальний стиль діяльності [13].

Оцінювання діяльності викладача в термінах компетенцій, на думку Т. Ісаєвої, М. Чурікова, Ю. Котляренко, дозволяє розкрити внутрішні механізми розвитку особистості, тобто те, що не супроводжується матеріальними результатами і не піддається фіксуванню в діяльності. Складні механізми педагогічної рефлексії, прагнення до оновлення знань, впровадження інновацій в освітній процес, постійна психологічна саморегуляція і націленість на самовдосконалення можуть бути розкриті і заміряні через застосування компетентнісного підходу. У цьому полягає значна перевага цього підходу, оскільки оцінюється не тільки професійна діяльність викладача, але й його особистість у всьому різноманітті її проявів і неповторності. Проте серйозними обмеженнями на шляху впровадження компетентнісних методик оцінювання постають складність у вимірі всіх компонентів, великий обсяг інформації для статистичної обробки, відсутність єдиних поглядів на компетентнісну

структуру особистості викладача [148] і небажання адміністрації вишів до переходу на ще незрозумілу для них систему оцінювання [149].

Ми вважаємо, що сьогодні можна виокремити ще одну групу методик оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, які ґрунтуються на поєднанні діяльнісного, компетентнісного та кваліметричного підходів. Ми поділяємо думку тих дослідників (А. Альберг, Н. Бордовська, О. Васильєва, Г. Воскобойникова, Г. Козополянська, Л. Коробович, Т. Рябова, О. Титова), які вважають, що використання кількісних показників має здійснюватися паралельно з аналізом якісних показників.

Так, Н. Бордовська та О. Титова вважають, що кількісні показники дають більш достовірну інформацію про рівень ефективності та якості діяльності викладачів вузу. Їх перевага, на відміну від якісних ознак, полягає в наочності і точності інформації, кількісні показники вкрай необхідні для оптимізації фінансових та управлінських структур. Проте, дослідниці підкреслюють, що кількісні показники - це лише базова інформація для оцінки якості діяльності викладача, так як 80% успішності студентів з одного й того ж навчального курсу в одного викладача, і 60%, наприклад, - у іншого, не завжди дають правомірність оцінити якість їх викладання. Зрозуміло, що кількісні показники при оцінці якості діяльності викладачів ВНЗ можуть враховуватися експертами лише як статистичні дані при оцінці якості на рівні кафедр, факультетів або ВНЗ [58].

Ґрунтуючись на вище означених міркуваннях і теоретичному аналізі діяльності викладача ВНЗ, Н. Бордовська, О. Титова, виділяють чотири групи ознак її якості, а саме: соціально-професійні; функціонально-рольові; етико-психологічні; індивідуально-типологічні.

У першу групу об'єднані наступні ознаки: пріоритет сфер діяльності (їх ієрархія), повнота і спектр видів діяльності, реально виконуваної в кожній сфері, ієрархія видів діяльності в загальній системі відповідно до займаної

посади, вченого ступеня і звання, міра реалізації стандартів і норм кожного виду діяльності та ін.

У другу групу потрапляють такі ознаки якості діяльності викладача вузу, як: повнота виконуваних функцій, ієрархія функцій викладача в кожному виді реально виконуваної діяльності, міра результативності кожного виду діяльності в загальній системі, набір соціально-професійних ролей та ін.

Третю групу складають такі ознаки: наукова компетентність викладача, його психолого-педагогічна компетентність, комунікативна культура, мовна культура і т.п.

Четверта група включає такі ознаки якості діяльності викладача як: ступінь продуктивності кожного виду діяльності, індивідуальний стиль діяльності та поведінки викладача, соціально-професійний портрет («образ») викладача, рівень якості продуктів діяльності викладача і т.п.[58]

Оригінальний підхід до виділення і позначення ознак якості діяльності викладача ВНЗ, запропонований А. Альбергом. Він виділяє такі складові якості: якість на вході, якість процесу і якість результату. На думку цього зарубіжного дослідника оцінка якості повинна враховувати всі ці аспекти. Ознаками якості діяльності на вході, в ситуації початку діяльності можуть бути: домінуючі потреби й уподобання викладача, його цінності, мотиви й інтереси. Ознаками якості процесу діяльності викладача у ВНЗ можуть бути: якість наукової роботи, якість викладання, якість науково-методичного забезпечення навчального процесу, якість підготовки науково-педагогічних кадрів. Ознаками якості результатів можуть виступати: визнання викладача як вченого в галузі його науки, середній бал успішності студентів і якість знань з його навчальних дисциплін, кількість захищених дисертацій його аспірантів та ін. [9].

Важливим результатом дослідження Л. Коробович проблеми моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватних ВНЗ є факторно-критеріальна субмодель діяльності

науково-педагогічного працівника, яка розкриває його особисті якості та складові науково-педагогічної діяльності, передбаченої індивідуальним планом викладача і містить такі фактори: особисті якості; організаційна робота; навчальна робота (навчальне навантаження); навчально-методична робота; наукова робота; результат роботи викладача.

Критерії відбивають вимоги до діяльності викладача за певними напрямками, які унормовані на рівні навчального закладу або його структурного підрозділу (факультету, інституту тощо). Так, до інтегральних особистих якостей дослідниця віднесла людяність, професіоналізм, відповідальність, організованість, об'єктивність.

Основними вимогами до організаційної роботи є своєчасність та якість складання індивідуального плану, участь у засіданнях кафедри. В залежності від додаткових завдань, у кожного викладача можуть бути додаткові обов'язки, які зазначаються в індивідуальному плані.

Навчальна робота, на думку вченої, вимагає якісного виконання навчального навантаження, використання інновацій та новітніх технологій, у тому числі дистанційного навчання, своєчасність заповнення навчальної документації, наявності пропозиції додаткових спецкурсів для вибору студентами.

Вимогами до навчально-методичної роботи є дидактичне забезпечення викладацької діяльності, системне забезпечення навчально-методичними матеріалами дисциплін, які читає викладач, взаємовідвідування занять з метою обміну досвідом тощо.

Наукова робота регламентується вимогами наявності публікацій з наукової теми кафедри, керівництво науковою роботою студентів, наявність спільних публікацій, здійснення експериментальної роботи з впровадження результатів наукової діяльності.

Результати діяльності викладача мають проявлятися у підвищенні якості навчальної діяльності (успішність студентів) та у підвищенні власного рейтингу [172].

Т. Рябовою розроблена методика [281], яка має три рівні оцінювання професійної діяльності викладачів ВНЗ: 1) кваліфікаційний рейтинг викладача щодо постійних показників, які характеризують кваліфікаційний потенціал викладача, накопичений ним за весь час роботи (таких як - стаж роботи, вчений ступінь і звання, членство в академіях, наявність почесних звань та інших відзнак і т.д.); 2) «поточний» рейтинг, що відображає досягнення викладача, його професійну діяльність за даний навчальний рік; 3) рейтинг «динаміка розвитку діяльності», що відображає досягнення викладача, його професійну діяльність за останні три роки.

Вихідними даними для визначення «поточного» рейтингу та рейтингу «розвитку діяльності» є: обсяг навчального навантаження, відомості про публікації, складання навчально-методичних рекомендацій, придбання патентів, застосування нових технологій в процесі роботи і т.д. «Поточний» рейтинг розраховується на основі анкетування і викладачів, і студентів.

Ми суголосні з думкою автора, що найбільш показовим для керуючої підсистеми, зацікавленої в ефективній оцінці викладацької діяльності буде «рейтинг розвитку», оскільки дозволяє виявляти «слабкі» та «гальмуючі розвиток» елементи системи, мотивувати викладачів до вдосконалення своєї діяльності, до розвитку науково-дослідної роботи закладу, впровадженню нових технологій в управління викладацькою та іншими видами діяльності у ВНЗ та ін. [281].

Слід відзначити ґрунтовність дослідження проблеми оцінювання якості професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, проведеного Г. Воскобойниковою та Г. Козоплянською у межах міжнародного проекту «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти – TRUST» [169]. Вивчивши досвід оцінювання якості професійної діяльності викладачів у вітчизняних вишах, дослідниці прийшли до висновку, що на сьогодні в Україні існує лише внутрішнє оцінювання якості роботи викладача ВНЗ, яке фактично є контролем його відповідності тим параметрам, що встановлені Міністерством освіти і науки. При цьому

переважно відсутня можливість врахування будь-якої зовнішньої оцінки діяльності викладача – студентами, національною чи світовою освітньою спільнотою. Для здійснення таких видів оцінювання необхідна повна прозорість в діяльності викладача та оприлюднення всіх її результатів. Бо оприлюднення результатів роботи – це найбільш впливовий та найменш капіталомісткий засіб мотивації педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Одним із шляхів подолання непрозорості і застосування переважно кількісних показників в системі оцінювання якості діяльності викладачів вчені вважають використання європейського досвіду. Сьогодні існує перелік критеріїв, за якими в європейському освітньому просторі може бути оцінено якісну складову та компетентність викладача:

- 1) базова освіта викладача, додаткова освіта та підвищення кваліфікації;
- 2) участь у науково-дослідній роботі, науково-дослідна активність;
- 3) рівень компетентності, яку визначають знання та досвід у визначеній галузі науки та практики;
- 4) спроможність займатися викладацькою діяльністю та, головне, - чи є внутрішня потреба в цьому;
- 5) уміння викладача встановлювати контакти із зовнішнім та внутрішнім середовищем, із яким йому необхідно працювати;
- 6) наскільки ім'я викладача відоме в його галузі знань;
- 7) наявність наукової школи.

Г. Воскобойникова та Г. Козополянська вважають, що добирати показники для оцінювання якості потрібно таким чином, щоб вони безпосередньо чи опосередковано вказували на якісну складову якнайбільшої кількості видів діяльності викладача, і дозволяли об'єктивно оцінювати роботу викладача повністю. Крім цього, визначаючи критерії та процедури оцінювання, не слід забувати, що вони є невід'ємними від системи забезпечення якості вищої освіти загалом та від якості діяльності окремих

вищих навчальних закладів. Виходячи з цих положень, дослідниці пропонують класифікувати не тільки критерії оцінки якості, а й саму процедуру оцінювання в залежності від чотирьох рівнів системи забезпечення якості вищої освіти:

Рівень А. Рівень організації роботи викладача – участь викладача в розробці робочих програм і курсів, забезпечення змісту навчальних курсів, наукова діяльність, керівництво студентами, аспірантами та докторантами, участь у спеціалізованих радах та в експертних комісіях, підвищення кваліфікації.

Критеріями оцінювання діяльності викладачів на цьому рівні є: 1) участь у створенні робочих програм навчальних дисциплін; 2) розробка методичного матеріалу для роботи студентів та завдань із поточного, підсумкового контролю та контролю залишкових знань; 3) участь у науково-практичних конференціях (публікації тез доповідей не менше, ніж 4 сторінки); 4) публікації в науково-практичних журналах, що проходять індексацію рівня цитування, імпаکت-фактора тощо; 5) участь у конференціях та публікації в журналах, що мають високий рейтинг у світовому науковому співтоваристві та є учасниками світових рейтингів; 6) керівництво науково-дослідною роботою студентів; 7) участь у науково-дослідних проектах; 8) керівництво науковими школами та напрямками; 9) участь у роботі спеціалізованих рад та експертних комісій; 10) підвищення кваліфікації; 11) міжнародна діяльність.

Рівень С. Рівень організації роботи студентів – перевірка знань та вмінь студентів, забезпечення процедур зворотного зв'язку, самостійна навчальна, наукова та громадська робота.

Критеріями оцінювання якості діяльності викладачів на цьому рівні виступають: 1) засвоєння обов'язкової теоретичної програми; 2) засвоєння обов'язкової практичної підготовки; 3) участь у формуванні наповнення навчальних дисциплін; 4) засвоєння матеріалу для самостійного вивчення; 5) участь в олімпіадах, конференціях, виставках, публікація статей в Україні та



за кордоном; 6) участь у науковій діяльності ВНЗ та/або наукової школи; 7) участь в органах студентського самоврядування.

Рівень В: Рівень організації роботи ВНЗ (рівень організації адміністративної роботи) – організація роботи викладача, кафедри, факультету, керівництва допоміжних адміністративних підрозділів.

До критеріїв оцінювання якості діяльності викладачів на цьому рівні належать: 1) підтримка актуальності проваджуваної освітньої діяльності; 2) підвищення кваліфікації студентів; 3) об'єктивне оцінювання підготовки до професійної діяльності працівників ВНЗ; 4) вирішення складних завдань та впровадження інновацій у бізнес.

Рівень Р: Рівень організації участі працедавців: формування вимог до змісту практичної частини навчальних курсів, участь в оцінюванні знань та вмінь студентів.

Критерієм оцінювання діяльності викладачів на цьому рівні є забезпечення співробітників та студентів необхідною технікою, програмним забезпеченням, спеціально обладнаними приміщеннями тощо [81].

Таким чином, аналіз теоретичних джерел та власного досвіду свідчить про неоднозначність підходів до оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Відсутність ефективного і загально визнаного механізму вимірювання та оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, на нашу думку, пов'язана саме із складністю феномену професійної діяльності та процедури її оцінювання. Вважаємо, що лише поєднання кількісного та якісного оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ буде максимально адекватно відобразити її стан. Таке поєднання забезпечується використанням кваліметричного підходу. Розроблення процедури оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, об'єктивної діагностики і адекватного моніторингу дасть змогу покращити її якість та знайти компроміс між стандартизацією професійної діяльності науково-педагогічних працівників та її творчої складової.

З огляду на те, що професійна діяльність науково-педагогічних працівників має складну структуру, й управління нею є за своєю суттю багаторівневим, кожен із рівнів може бути охарактеризований своїми суб'єктами й об'єктами управління, пріоритетами та функціями. Тому оцінювання її якості доцільно здійснювати на основі багатокритеріального аналізу, що передбачає наявність критеріїв та стандартів, з якими порівнюється об'єкт оцінювання для визначення його відносної цінності. У самій методиці оцінювання результатів професійної діяльності необхідно дотримуватися ключового принципу – оцінювання результатів має відбивати рівень досягнення цілей діяльності вищого навчального закладу, його окремих підрозділів і кожного працівника особисто. Такий підхід дає можливість виявляти відхилення від цілей і вживати відповідних дій щодо виправлення ситуації.

Для оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ ми пропонуємо використовувати факторно-критеріальну субмодель професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ. Параметрами моделі є: якість процесу діяльності викладачів; якість результатів професійної діяльності.

Параметр *«Якість процесу діяльності викладачів»*, в свою чергу, має такі фактори: рівень навчальної діяльності викладача; рівень навчально-методичної діяльності викладача; рівень науково-дослідної діяльності викладача; рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Перераховані фактори забезпечуються відповідними критеріями. Всі критерії виділені за допомогою логічного аналізу напрямків професійної діяльності викладача вузу та відповідних нормативних документів.

Фактор *«Рівень навчально-методичної діяльності науково-педагогічних працівників»* включає критерії: виконання навчального навантаження; своєчасність заповнення навчальної документації; відповідність дисциплін, що викладаються, освітньому стандарту; глибина і сучасність науково-

теоретичної та професійно-практичної інформації у викладанні навчальних курсів; доцільність вибору і використання методів і форм організації освітньої діяльності студентів; керівництво дипломними роботами студентів; участь у роботі екзаменаційних комісій; проведення спецкурсів за вибором студентів.

Фактор *«Рівень навчально-методичної діяльності науково-педагогічних працівників»* представлено критеріями: розробка навчально-методичних посібників; відповідність обсягу і жанру навчально-методичних матеріалів викладача статусу та займаній посаді у ВНЗ; повнота навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються; рівень новизни та сучасності методичних матеріалів, розроблених викладачем; проведення та відвідування відкритих занять з метою обміну досвідом; підвищення кваліфікації.

Фактор *«Рівень науково-дослідної діяльності науково-педагогічних працівників»* описується критеріями: наукові публікації; відповідність обсягу і жанру наукових робіт статусу та займаній посаді у ВНЗ; дотримання норм наукової етики в публікаціях та усних виступах (повага до інших авторів, колег; точне цитування та посилання); участь у наукових конференціях і симпозіумах; ефективність наукового керівництва аспірантами та здобувачами; ефективність керівництва науково-дослідною діяльністю студентів; отримання патентів.

Фактор *«Рівень організаційної діяльності науково-педагогічних працівників»* має наступні критерії: своєчасність і якість складання індивідуального плану роботи викладача; участь у засіданнях кафедри; участь у громадських, науково-педагогічних заходах; міра активності в організації громадських, науково-педагогічних заходів; профорієнтаційна робота.

Фактор *«Розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників»* містить критерії: професійно значущі якості особистості; рівень

розвитку ключових компетентностей; рівень розвитку загальнопрофесійних компетентностей; рівень розвитку спеціально-професійних компетентностей.

Параметр *«Якість результатів професійної діяльності»* визначають такі чинники: якість підготовки випускників (рівень навчальних досягнень студентів); рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; рівень задоволення споживачів освітніх послуг.

Фактор *«Якість підготовки випускників»* розкривається такими критеріями: успішність студентів; ступінь сформованості професійної компетентності студентів.

Фактор *«Рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників»* визначається такими критеріями: підвищення рейтингу викладача; підвищення рівня професійної компетентності.

Фактор *«Рівень задоволення споживачів освітніх послуг»* має такі критерії: оцінка роботи (звання, нагороди, заохочення); оцінка викладачів студентами.

Особливістю цієї моделі є можливість адаптації для кожного ВНЗ, що забезпечує її варіативність. Періодично вимірюючи власну діяльність, науково-педагогічний працівник може здійснювати поточне корегування професійної діяльності і рефлексивний саморозвиток. Зовнішнє вимірювання дає можливість управляти розвитком професійної діяльності викладача, організувати методичну роботу у ВНЗ, здійснювати адресну допомогу науково-педагогічним працівникам.

#### **4.2. Задоволеність професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ як фактор підвищення її якості**

Аналіз змісту праць вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників свідчить, що вони стосуються окремих аспектів або ланок моніторингу і переважно зосереджені на контролі за кінцевими результатами діяльності,

зокрема рівнем підготовки студента. Та якими би досконалими не були методи оцінки якості результату освітнього процесу, вони не дають прямої інформації про те, яким чином можна цю якість підвищувати. Адже впливати на якість результату – означає змінювати що-небудь у самому процесі, за допомогою якого отримується даний результат.

Зважаючи на те, що результат професійної діяльності значною мірою визначається суб'єктом цієї діяльності, виникає потреба у вивченні уявлень науково-педагогічних працівників про якість професійної діяльності й шляхи її підвищення. При цьому варто мати на увазі, що всі учасники, безпосередньо залучені в реальний освітній процес, крім уявлень про якість, мають і свої певні інтереси й думки про те, що потрібно міняти не тільки у своїй роботі, але й у роботі інших. Інтегральним фактором, який відображає ставлення людини до власної праці є задоволеність професійною діяльністю. Ми вважаємо, що за допомогою моніторингу задоволеності професійною діяльністю можна виявити чинники, які впливають саме на процес діяльності і закономірно визначають її результативність.

Під моніторингом задоволеності професійною діяльністю ми будемо розуміти інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється шляхом безперервного (циклічного) стеження за станом і динамікою задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічних працівників за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій на основі порівняння отриманих результатів з вимогами й очікуваннями працівників і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Останнім часом у низці міжнародних документів з менеджменту питанням потреб та очікувань персоналу приділяється велика увага.

Згідно з міжнародними стандартами ISO серії 9000 персонал, який надає послуги або включений в процес виробництва, є однією зі сторін, зацікавлених в ефективній діяльності компанії поряд з її клієнтами. Згідно ДСТУ ISO 9004:2009 «Управління задля досягнення сталого успіху

організації. Підхід на основі управління якістю» організації слід визначити потреби та очікування своїх працівників у визнанні їх діяльності, задоволеності роботою, а також у їх розвитку. Така увага допомагає забезпечувати найбільш повне залучення та найбільш сильну мотивацію працівників [112]. Питання оцінки задоволеності персоналу організації відображає і стандарт ДСТУ ISO 10014:2008 (ISO 10014:2008, IDT) «Управління якістю. Настанови щодо реалізації фінансових та економічних переваг». Дослідження задоволеності/сприйняття персоналу розглянуто в стандарті як метод, що застосовується для досягнення сталого успіху організації і визначається, як «метод отримання інформації від персоналу організації про його задоволеність» [114]. Задоволеність персоналу навчанням, проведеним в організації розглянута в рамках стандарту ДСТУ ISO 10015:2008 (ISO 10015:1999, IDT) «Управління якістю. Настанови щодо навчання персоналу» [116]. Персонал організації виділений в якості однієї з основних зацікавлених сторін також і в стандартах з соціальної відповідальності бізнесу. Два пункти стандарту ДСТУ ISO/CD 26000:2009 «Системи управління соціальною відповідальністю. Вимоги» (4.4.2 Права людини. 4.4.3 Трудові практики) стосуються питань, пов'язаних з персоналом [115]. У стандарті ІС CSR-08260008000 «Соціальна відповідальність організації. Вимоги» йдеться про такі важливі аспекти роботи для співробітників, як заробітна плата, тривалість праці, соціальні гарантії, умови праці [301]. Окремим аспектам трудових взаємовідносин присвячено національний стандарт ДСТУ OHSAS 18001:2010 (OHSAS 18001:2007, IDT) «Системи управління гігієною та безпекою праці. Вимоги» та міжнародний стандарт SA 8000:2008 Social Accountability [117]. Вони не збігаються за призначенням і містять вимоги щодо усунення дискримінації та забезпечення належних умов праці. При цьому перший є технічним регламентом, встановлює вимоги до системи управління гігієною та безпекою праці. Його впровадження надає організації можливість контролювати ризики і поліпшити свою діяльність. Недоліком цього

стандарту є відсутність специфічних критеріїв оцінки ефективності гігієни та безпеки праці і рекомендацій щодо розробки системи управління [173]. SA 8000:2008 Social Accountability передбачає дотримання бізнесом вимог щодо прав працівників на працю, в тому числі на охорону праці, і призначений для сертифікації та звітування [411].

У 2012 році міжнародною організацією зі стандартизації ІСО був прийнятий міжнародний стандарт ISO 10018:2012 «Менеджмент якості. Настанови щодо участі та компетентності персоналу» (ISO 10018:2012 «Quality management – Guidelines on people involvement and competence»), заснований на стратегічному процесному підході, що сприяє залученості й створює компетентність персоналу на всіх рівнях організації. Стандарт передбачає наявність двох інструментів оцінки ефективності робіт щодо залучення персоналу, а саме – оцінки задоволеності персоналу та самооцінки діяльності організації [400].

Більш докладно термін «задоволеність персоналу», його зміст і фактори, що викликають задоволеність, в стандартах не розкриваються. Однак задоволеність персоналу є одним із критеріїв моделі досконалості Європейського фонду менеджменту якості (EFQM) [305].

Для визначення критеріїв задоволеності працею у системі професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого закладу з'ясуємо сутність категорії «задоволеність професійною діяльністю» та основні її компоненти.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну увагу вчених щодо дослідження сутності задоволеності працею та її складових. Цією проблемою серед зарубіжних вчених займалися С. Адамс, В. Врум, Ф. Герцберг, Е. Локк, Е. Мейо, Р. Штольберг та ін., серед вітчизняних вчених – Г. Акопов, А. Здравомислов, Ф. Ільясов, Т. Кітвель, Г. Маркова, В. М'ясищев, М. Обозов, Ю. Орлов, М. Рогов, Р. Цветкова, В. Шадриков, Р. Шакуров, В. Ядов, В. Якунін та інші. Зауважимо, що найчастіше у наукових дослідженнях

використовуються такі поняття як «задоволеність працею» і «задоволеність роботою», які є за своєю сутністю тотожними.

Задоволеність є одним із понять, за допомогою якого, мабуть, найчастіше робилися спроби аналізувати і розкривати ставлення людини до праці. Найбільш активно проблема задоволеності працею почала досліджуватися у 60 - 70 роки ХХ ст. Визначальне значення у розумінні цього феномену мали теорії мотивації. У дослідженнях західних вчених задоволеність працею розглядалася в рамках основних теорій мотивації: двохфакторної теорії Ф. Герцберга [75], теорії людських відносин Е. Мейо [75], теорії комплексної мотивації Портера-Лоутера [75], теорії очікування В. Врума [302], теорії справедливості С. Адамса [216] та ін.

Найбільш повно ця проблема була розроблена американським психологом Е. Локком в середині 70-х років минулого століття. Вчений дійшов висновків, що задоволеність працею індивіда тісно пов'язана з його сприйняттям життя в цілому, сім'ї і себе як особистості, прямо або побічно корелює з його здоров'ям (фізичним і психологічним). Задоволеність працею залежить від того, наскільки сумісні для людини цінності конкретної праці і потреби в ній. Е. Локком було дано найбільш відоме і поширене визначення задоволеності персоналу, яку він розглядає як позитивний емоційний стан, що є результатом оцінки роботи або трудової кваліфікації [384].

Суттєвий вклад у розуміння проблеми задоволеності / незадоволеності вніс Ф. Герцберг, розробивши двохфакторну теорію мотивації. Її ще називають мотиваційно-гігієнічної теорією. В основі теорії покладено оцінку задоволеності або незадоволеності працівників своєю працею, що розглядається як свідокство або відсутність мотивації. На думку вченого, процеси набуття задоволеності працівника працею і наростання незадоволеності роботою – це два різних процеси, на розвиток яких впливають абсолютно різні чинники. Фактори однієї групи, в разі їх наявності в робочій ситуації, ведуть до збільшення задоволеності працею, але їх відсутність не веде до незадоволеності. Цю групу Ф. Герцберг назвав



мотиваторами і включив до неї фактори досягнення, визнання і внутрішнього інтересу до роботи. Інша група названа гігієнічними факторами, сюди він відніс такі елементи як оплата, безпека, умови праці. Ці фактори в разі їх ущербності призводять до незадоволеності працею, проте їх оптимальний стан не збільшує задоволеність [105].

На основі розробленої концепції Ф. Герцберг зробив висновок про те, що за наявності у працівників почуття незадоволеності менеджер повинен звертати увагу на фактори, що викликають незадоволеність, і робити все можливе для того, щоб цю незадоволеність усунути. Після того, як досягнуто стан відсутності незадоволеності менеджеру слід сконцентрувати увагу на мотивуючих чинниках, що забезпечують задоволеність працею, і вже через них домагатися високих результатів праці [104].

Одними з перших вітчизняних соціологів, які запропонували свою концепцію задоволеності працею, були В. Ядов та А. Здравомислов. У відомій книзі «Людина та її робота» та низці статей вони виклали свої погляди на сутність задоволеності працею, характер її зв'язків з деякими іншими соціологічними категоріями, виділили і структурували фактори, що, на їх погляд, її визначають, застосували математичні методи, що дозволяють визначати кількісну оцінку її рівня [353].

Так, на думку А. Здравомислова, задоволеність працею є відносним насиченням потреб, пов'язаних з трудовою діяльністю. Але оскільки потреби усвідомлюються людьми лише у формі інтересів, то, отже, задоволеність є станом реалізації відповідних інтересів. У зв'язку з цим стан задоволеності працею слід оцінювати не безвідносно, а в зіставленні з певними суспільно значущими інтересами робітника, зумовленими суспільно значущими потребами трудової діяльності [353].

В. Ядов та А. Кіссель розглядають задоволеність працею як рівень адаптації працівника у виробничій організації, який свідчить про те, що вимоги, які до нього висуваються, і надані йому можливості відповідають його потребам та орієнтаціям, соціальним установкам, спрямованості

інтересів [377]. Крім цього, В. Ядов вважає, що стан задоволеності можна розглядати як найпростіший підсумковий показник суб'єктивного аспекту ставлення до праці. Під задоволеністю можна розуміти як ставлення людини, так і її емоційний стан. При цьому це зовсім не означає, що вони мають однакову «станову» наповненість, хоча і несуть у собі позитивний аспект. Так, задоволеність як ставлення не означає, що людина, котра задоволена своєю роботою, повинна неодмінно бути на роботі у хорошому настрої. Вона знаходиться там і в стані тривоги, сумніву, страху, очікування, розчарування тощо, які зовсім не є показником радісних емоцій. У оцінках «задоволений» і «незадоволений» відбивається як ставлення до об'єкта оцінки, так й емоційний стан у момент оцінки. Але можна стверджувати, що вплив ставлення на оцінку значно сильніший, ніж вплив емоції – і в цьому відсутня однозначність [377].

У соціологічній літературі також немає універсального трактування поняття «задоволеність працею». Задоволеність інтерпретується як показник: ставлення до праці; показник соціального статусу індивіда і як міра адаптації індивіда до соціальної реальності; ступінь адаптації працівника до виробничої ситуації; ступінь відповідності особистісних і матеріальних факторів виробництва; характеристика трудової активності; показник успішності трудової діяльності [147].

Факт існування таких різних тлумачень задоволеності працею, які часом суперечать, а частіше доповнюють один одного, є свідченням як складності проблеми, так і її неповної розробленості [235].

Аналіз еволюції парадигм у соціології праці обумовлює еволюцію в розумінні задоволеності працею [147]. Так, у межах парадигми «працівник – робоче місце» задоволеність працею розуміється як задоволеність функціональним змістом праці (А. Гастев). Парадигмі «працівник – група», «працівник – колектив» відповідає розуміння задоволеності працею як задоволеності, головним чином, психологічним кліматом (теорія людських відносин, В. М'ясищев). У парадигмі «працівник в організації» задоволеність працею – це задоволеність місцем роботи або ступінь адаптації працівника у

виробничій ситуації (В. Ядов, А. Кіссель). І, нарешті, останньою з розглянутих парадигм «працівник – система суспільного розподілу праці» відповідає розуміння задоволеності працею як оцінки працівником своєї роботи, свого становища в організації та в системі суспільного розподілу праці (Н. Наумова) [147].

В залежності від інтерпретації поняття «праця» виокремлюють два підходи у визначенні терміна задоволеність працею. В межах першого підходу праця інтерпретується як процес вдоволення потреб людини, і відповідно «задоволеність працею розуміється як оцінка ступеня насичення потреб, які особистість прагне вдовольнити у сфері, пов'язаній з процесом праці» [147, с. 9]. Це обумовлює використання в теорії задоволеності таких термінів, як потреба, мотив, установка, ставлення, а також динамічних моделей задоволеності, що розглядають функціонування цього феномену в ході зміни стану складових елементів цієї моделі. Якщо ж «праця» трактується як «суспільне розділення функцій, за допомогою яких реалізується існування системи» [147, с. 9], то задоволеність працею розуміється як задоволеність соціальним статусом. І тоді теорії задоволеності працею розробляються за допомогою таких понять, як соціальний статус, обмін, соціальне порівняння тощо. При трактуванні праці як діяльності в системі суспільного розподілу праці використовуються статичні моделі задоволеності. У них задоволеність виступає як стійке утворення, що співвідносить індивіда і те місце, яке він займає у системі розподілу праці. Ф. Ільєсов дотримується такого визначення феномена: «задоволеність працею – це стан діяльності в системі «працівник-суспільство», в яку завдяки праці і споживанню входять характеристики трудової діяльності та її умови. У свідомості індивіда це відбивається у вигляді оцінки власного положення в системі суспільного розподілу праці» [147, с. 11].

У соціології праці розрізняють так звану загальну і часткову задоволеність працею, де перша характеризує задоволеність в цілому, а друга – різними аспектами і елементами виробничої ситуації. К. Абульханова-Славська відзначає, що загальна задоволеність є результатом перспективних

для особистості напрямів активності, ступінь досягнення результату за певними критеріями. «Задоволеність співвідноситься не тільки з початковими потребами і спрямуваннями особистості на успіх, але й з уявленням про свої можливості досягти його, а також з певними вимогами до власної діяльності» [2, с. 228].

Водночас з терміном «задоволеність працею» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі використовується терміни «вдоволення» та «задоволення» (К. Бюллер, К. Платонов), оскільки у них багато спільного, як в походженні, так і в функціях. І про задоволеність, і про вдоволення й задоволення говорять, коли мова заходить: 1) про вдоволення потреб і досягнення цілей; 2) про вияв ставлення до чого-небудь, оскільки ці поняття несуть у собі оцінку; 3) про мотивацію, оскільки ці явища можуть брати участь у процесі як мотиватори; 4) про з'ясування механізмів формування задоволеності, які нерідко підміняються механізмами виникнення вдоволення [65].

Л. Василенко зазначає, що схожість причин і умов прояву цих феноменів не повинна закривати фундаментальних розбіжностей у їхній сутності та виявленні [65]. Так, перша відмінність стосується того, що вони характеризують. Вдоволення характеризує одноразовий і найчастіше короткостроковий акт (виконану роботу, досконалий вчинок, вдоволену потребу). Задоволення при цьому виступає як переживання – емоційний акт. Задоволеність же характеризує довгострокові події, діяльність. Звідси виникає й друга відмінність, пов'язана зі швидкістю формування того чи іншого феномена: вдоволення виникає вже після одноразового досягнення мети і супроводжується задоволенням, задоволеність – тільки після багатократного досягнення мети, коли людина переконується у високій вірогідності і навіть гарантованості вдоволення своїх потреб.

Третя відмінність полягає в тривалості означених феноменів: вдоволення (стан) і задоволення як емоція триває відносно короткий час, задоволеність же як ставлення до чого-небудь зберігається тривалий час.

Четверта відмінність полягає в динаміці їхньої інтенсивності при багатократному досягненні однієї й тієї ж мети: переживання вдовolenня і задоволення послабляються, а задоволеність, навпаки, зростає.

П'ята відмінність полягає в тому, що вдовolenня можна випробовувати як на біологічному рівні (наприклад, відчуття ситості, комфорту), так і на соціальному (задоволення від прослуховування музики, діяльності, пов'язаної із творчістю тощо); задоволеність же явище тільки соціальне, таке, що переживається на рівні особистості.

Шоста відмінність полягає в тому, що вдовolenня–невдовolenня – це полімодальнісні феномени, тоді як задоволеність–незадоволеність – одномодальні. Це означає, що вдовolenня може переживатися за різних емоційних станів: радості, смутку, розчарування тощо; задоволеність же якісно завжди однакова (як позитивне ставлення), незалежно від характеристик того, чим вона викликана (роботою, досягненнями, своїм життям взагалі тощо).

Отже, задоволеність є специфічним психологічним феноменом, відмінним від вдовolenня та задоволення. «Задоволення – це емоційний стан, що виникає внаслідок реалізації мотиву. Інша справа – задоволеність, яка розуміється більшістю психологів і соціологів як ставлення до виконуваної діяльності, способу життя. Задоволеність виконує довгострокову оцінну функцію, тому вона є позитивним оцінним ставленням, а незадоволеність – негативним» [146, с. 62].

Проаналізувавши існуючі у психології та соціології підходи до визначення сутності задоволеності, Є. Ільїн розділив їх на два напрямки: загальнопсихологічний (задоволеність як стан, як мотив) і соціально-психологічний (задоволеність як оцінка, ставлення, установка) [146].

Задоволеність як *ставлення* розглядають Н. Белова, Є. Ільїн, Л. Куліков, Л. Ліхачьов, О. Реан, О. Страхов, К. Хаав, Г. Хорошев та ін.). Так, Є. Ільїн висуває таке визначення даного поняття: «задоволеність – стійке довгострокове емоційно-оцінне ставлення (думка) суб'єкта до виконуваної

ним діяльності (як у цілому, так і до окремих її аспектів), яке виникає в результаті неодноразово отриманого задоволення від досконалої роботи, умов її здійснення та результатів і яке зберігається у суб'єкта внаслідок його уявлень про гарантованість отримання задоволення і надалі» [146, с. 18].

Тут, у першу чергу, треба відокремити філософське визначення поняття «ставлення» як необхідного фактора взаємозв'язку всіх явищ, від «ставлення» в соціально-психологічному аспекті. Згідно з В. М'ясищевим, ставленням «є потенційний аспект психологічних процесів, пов'язаних з вибірковою і суб'єктивною активністю особистості. Тому потреби, смаки, схильність, оцінка, принципи і переконання являють собою аспект ставлень людини» [228, с. 130]. За Т. Кітвелем, задоволеність трактується як індикатор ставлення до діяльності [158].

Задоволеність як *оцінка* при порівнянні очікуваного і отриманого результату, розглядається В. Муруттар, Т. Кітвель, Н. Наумовою, К. Хаавом та ін.

Задоволеність як *стан* визначають М. Журін, О. Родіна, О. Свенцицький, Р. Шакуров, Р. Штольберг. Так, О. Свенцицький трактує задоволеність як «... психічний стан особистості, викликаний співвідношенням між рівнем її домагань і реальними можливостями їх здійснення» [283, с. 24]. Р. Шакуров розуміє задоволеність як емоційний стан, що виражається в двох основних формах: ситуаційних переживань і більш стійких станів – настроїв [356]. «Задоволеність працею, – пише Р. Штольберг, – не що інше, як психічний стан працівника, що відбиває його трудову установку, ставлення до життя, його трудову мотивацію, його потреби та очікування щодо роботи. Задоволеність працею є проявом психічної врівноваженості, результатом наявності таких обставин у трудовому процесі, які узгоджуються з потребами й очікуваннями або результатом відсутності таких потреб і очікувань, які у даній трудовій ситуації залишалися б незадоволеними» [369, с. 23].

Задоволеність як *мотив* розглядається В. Асєєвим, О. Ковальовим, П. Якобсоном та ін. На підставі позитивного ставлення до своєї діяльності суб'єкт має довгострокову мотиваційну установку на її виконання. Таким чином,

задоволеність виступає одним із факторів, які впливають на ухвалення рішення про продовження діяльності (в основному професійної). Мотивом діяльності може стати задоволеність як уявна, так і така, що безпосередньо переживається (О. Здравомислов, О. Ковальов, В. Ядов, П. Якобсон та ін.).

Ряд вчених трактують задоволеність як *установку*. Так, наприклад, В. Ядов та його послідовники (А. Кіссель, В. Водзинська, Л. Докторова та ін.) вказують, що якщо суб'єкт діяльності потрапляє у звичну для нього ситуацію, що включає реалізацію його потреби, то його поведінка мотивується вже не потребою як такою, а її «представником» у вигляді відповідної диспозиції [377].

Отже, проведений аналіз чинних концепцій задоволеності дозволяє зробити висновок, що не існує єдиної теорії, яка пояснює цей феномен. Узагальнюючи описані вище підходи до визначення задоволеності персоналу, під задоволеністю професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ будемо розуміти інтегральну характеристику, що динамічно розвивається, відображає ставлення персоналу до навчального закладу в цілому і своєї роботи і визначається на основі співвіднесення співробітниками пропонованих організацією можливостей і умов діяльності з власними домаганнями і потребами.

Ми погоджуємося з думкою В. Гордієнка, що вона виникає спочатку як психологічний результат і виступає надалі як фактор, що стимулює розвиток особистості в професійній діяльності, а також може розглядатися як один з релевантних критеріїв особистісно-професійного розвитку викладача. Цей критерій найбільшою мірою відповідає новому розумінню цілей і результатів професійного розвитку науково-педагогічного працівника в сучасних освітніх та соціокультурних умовах, а також реалізації гуманістичного аспекту взаємовідношення людини і трудової діяльності [94].

Одним з дискусійних питань у дослідженнях задоволеності персоналу є вплив даної характеристики на результативність виконуваної роботи і діяльність організації в цілому.

Ще в 1972 році Ч. Грін на основі результатів численних досліджень підсумовував три різні точки зору з цього питання [393]:

- задоволеність роботою не впливає на результативність праці;
- результативність роботи викликана задоволеністю нею;
- задоволеність роботою викликає зростання результативності виконуваної роботи.

Задоволеність роботою також є одним з елементів у системі збалансованих показників, що отримала в останнє десятиліття широку популярність в міжнародній практиці менеджменту. Д. Нортон і Р. Каплан виділяють три загальних показника, що оцінюють кадрову ситуацію в компанії: задоволеність працівника, збереження кадрової бази, ефективність працівника, і відзначають, що перший з них формує всі інші. Задоволеність працівника, на думку авторів системи збалансованих показників, виступає передумовою підвищення продуктивності, відповідальності та якості обслуговування споживачів [153].

У той же час, на думку П. Друкера, задоволеність персоналу не є достатньою мотивацією для ефективного виконання завдань організації. У книзі «Практика менеджменту» він зазначає, що людина може бути задоволена своєю роботою тому, що вона дійсно знаходить у ній задоволеність [109]. Співробітник, на думку П. Друкера, також може бути задоволений своєю роботою, тому що вона дозволяє йому підтримувати необхідний рівень життя. У той же час працівник може бути незадоволений своєю роботою тому, що вона йому не подобається за своєю суттю. Однак співробітник може бути незадоволений результатами своєї праці тому, що хоче працювати краще, постійно вдосконалювати свою діяльність і роботу своєї команди. І саме цей стан є цінним, оскільки він в дійсності виражає гордість за свою роботу і відповідальність перед організацією [109].

Дискусії з питання щодо взаємозв'язку між задоволеністю персоналу, результативністю діяльності, задоволеністю споживача і фінансовими результатами організації знайшли своє відображення в різних моделях.



Д. Хаскетто, У. Ерлі і Л. Шлезінгер у 1997 році в роботі «Ланцюг «обслуговування-прибуток» одні з перших представили модель, що показує наявність такого взаємозв'язку. На рис. 4.1 представлена схема ефекту від зв'язку між якістю внутрішньofireмових процесів, якістю зовнішнього сервісу і прибутком організації [405].

Один із ключових елементів даної схеми – процес задоволення співробітників. Підвищуючи задоволеність своїх працівників, організація може розраховувати надалі на зростання прибутку. Дана схема показує взаємозв'язок між задоволеністю персоналу, підвищенням ефективності праці окремого працівника, потім групи і поліпшенням результатів роботи організації в цілому.



**Рис. 4.1 Ефект взаємозв'язку між внутрішніми процесами і результативністю діяльності організації**

Д. Шермерорн вважає, що задоволеність професійною діяльністю – це один з критеріїв ефективної поведінки працівника в організації. Якщо ступінь задоволеності професійною діяльністю у працівника низька, то й його поведінка в організації буде неефективною. Тобто існує пропорційна залежність між задоволеністю професійною діяльністю та ефективною організаційною поведінкою працівника. Причому, чим нижчий рівень задоволеності професійною діяльністю, тим менш ефективна його поведінка в організації [363].

Однак, ймовірно, правильна думка й авторів, які вважають, що задоволеність професійною діяльністю та успішність праці мають вплив один

на одного. Наприклад, Дж. Сигел і Д. Бауэн довели, що продуктивність професійної діяльності одночасно є причиною задоволеності внутрішніми аспектами професійної діяльності (зміст праці), та наслідком задоволеності зовнішніми аспектами (умови праці та заробітна плата) [147, с.57]. Тому окремі види задоволеності професійною діяльністю можуть впливати на деякі критерії успішності професійної діяльності та навпаки.

У дослідженнях, що стосуються задоволеності працею, структура задоволеності розглядається в більшості випадків у вигляді структури мотивів або факторів задоволеності. Задоволеність працею розбивається на певній підставі на структурні складові, кожна з яких містить в собі деяку групу факторів задоволеності.

В. Патрушев і Н. Калмакан зазначають, що в якості «фактора» може виступати все те, що в тій чи іншій мірі впливає на ступінь задоволеності працею. Виявлення цих факторів необхідно, з одного боку, для більш глибокого розуміння суті задоволеності працею, визначення минулих і майбутніх тенденцій зміни її ступеня і змісту. З іншого боку, це необхідно для суто практичних цілей: вироблення науково-обґрунтованих критеріїв суспільної оцінки рівня задоволеності працею цієї чи іншої соціальної групи, колективу, всіх трудящих, визначення засобів та ступеня впливу тих чи інших факторів на цей рівень, використання в практиці економічного і соціального планування та прогнозування та ін. [247, с. 34].

Серед сформованих підходів до вивчення задоволеності працею можна виділити два напрямки. Прихильники першого досліджують вплив різних виробничих (умови, організація, оплата, зміст праці, психологічний клімат і т.д.) і позавиробничих (умови життя, віддаленість від місця роботи) чинників на задоволеність[147].

У другому випадку аналізується зв'язок задоволеності працею з деякими соціальними та психологічними характеристиками особистості, а також вплив соціального середовища на оцінку задоволеності. В рамках цього підходу досліджувалася залежність задоволеності працею від очікувань

працівника щодо результатів його трудової діяльності; вивчався зв'язок задоволеності з уявленнями особистості про справедливість; розглядався вплив референтних груп на оцінку задоволеності працею.

Існування різних підходів є відображенням недостатньої розробленості проблеми. Подальший розвиток теорії задоволеності працею вимагає їх синтезу на основі більш повного уявлення про досліджуване явище. Розглянемо деякі з них, щоб показати, наскільки різними є підходи до визначення структури задоволеності працею.

Зокрема, Р. Штольберг дотримується думки про те, що дослідження повинні виходити, принаймні, з потрійного вимірювання задоволеності: задоволеність діяльністю; задоволеність робочим середовищем; задоволеність робочим місцем (і відносинами, що встановлюються трудовим законодавством) [369, с. 80].

У рамках теорії професійної мотивації К. Замфір запропонувала систему, що дозволяє оцінити задоволеність персоналу за п'ятьма основними показниками: загальні умови роботи (зручний графік роботи; наявність транспорту до місця роботи; соціальні пільги; можливості просування по роботі); фізичні умови праці (безпека робочого місця і т.д.); зміст праці (необхідна кваліфікація, рівень складності роботи; відповідність індивідуальним здібностям; наявність елементів керівництва та відповідальності; необхідність вирішення нових проблем); відносини між людьми у праці (відносини з безпосередніми керівниками; відносини з колективом); організаційні рамки праці (рівень організації на підприємстві, психологічний клімат та ін.) [134].

Відомою є модель Р. Карасека, згідно з якою задоволеність роботою залежить від поєднання робочих вимог і можливості управляти процесом. Прихильники даної теорії вважають, що найнижча ступінь задоволеності буде у випадку, коли робота пред'являє до виконавця високі вимоги, при цьому його контроль над процесом незначний. Однак при перевірці цієї теорії були отримані досить суперечливі результати [227].

Автори Корнельського трудового дискретного індексу (П. Сміт, Л. Кендалл, Ч. Хулін) виділяють п'ять груп факторів задоволеності: оплата праці; кар'єра; психологічний клімат; відносини з керівництвом; безпосередньо робота [414].

Ф. Ільсов виокремлює такі фактори: соціальний статус працівника, виробнича ситуація, функціональний зміст праці [147].

Задоволеність професійною діяльністю, на думку Г. Лозової, складається з двох складових – задоволеності професією і діяльністю. Дослідниця пропонує визначати задоволеність діяльністю за критеріями, що відображають її сутність, умови здійснення та міжособистісні стосунки, а задоволеність професією – за критеріями, що характеризують професійні можливості, досягнення і надбання. Авторка конкретизує ці складові стосовно педагогічної діяльності. В якості показників задоволеності педагогічною діяльністю вона розглядає задоволеність її змістом, самим процесом, досягнутими результатами, суспільною значущістю, організацією діяльності, матеріально-технічним забезпеченням, санітарно-гігієнічними умовами, а також відносинами з колегами, учнями та керівництвом; до показників задоволеності педагогічною професією відносить задоволеність престижністю професії, професійним статусом (категорією, званням), перспективами кар'єрного зростання, рівнем підготовленості, рівнем професіоналізму, відповідністю професії характеру, можливістю самовдосконалення, можливістю творчості, можливістю широкого спілкування, матеріальними доходами від професії і професійними пільгами [186].

В останні роки, переважно за кордоном, стали з'являтися і розвиватися теоретичні дослідження, що стосуються питань оцінки задоволеності персоналу у вищих навчальних закладах. Так, наприклад, Р. Блекбум, Д. Еддінгтон і Д. Клос [398] вивчали вплив стресу на роботу співробітників освітніх організацій і ступінь їх задоволеності роботою і життям, Р. Шарма, Р. Гріфет, І. Матей, Д. Зайек [413] досліджували вплив задоволеності персоналу освітніх установ на плинність кадрів, прихильність персоналу,

загальну ефективність і результати роботи всього університету. Спочатку дослідження припускали розвиток і адаптацію існуючих теорій задоволеності, проте в даний час інтерес до даної тематики зростає, і з'являються нові дослідження як теоретичного, так і практичного характеру. Теоретичні дослідження спрямовані на виявлення основних чинників, що впливають на задоволеність персоналу вищих навчальних закладів. Зокрема, П. Уайтфорд виділяє такі фактори, як взаємини з колегами, робочі умови, а також престижність навчального закладу [386].

Ф. Люфанс називає основними показниками задоволеності оплату праці, вид здійснюваної діяльності та кар'єрне зростання [398]. Практичні дослідження зарубіжних вчених, в свою чергу, ґрунтуються на оцінці рівня задоволеності працівників конкретних університетів та розробці практичних рекомендацій щодо її підвищення. У подібних дослідженнях досить часто апробуються нові методики вивчення задоволеності. Наприклад, при проведенні порівняльного аналізу рівня задоволеності працівників приватних і державних університетів Китаю дослідниками була використана методика, що припускає наявність шістьох основних факторів задоволеності - поваги, місії і бачення університету, системи менеджменту, зворотного зв'язку з персоналом, оплати праці, пільг і умов праці [398].

Вивченням задоволеності викладача своєю професією займалися А. Реан [272], О. Осадчук [241], М. Кондратьєв [168], О. Казанцева [152]. Особливу увагу приділено взаємозв'язку задоволеності працею з компонентами стресостійкості викладачів, а також застосуванню психодіагностичних методик оцінювання. В. Гордієнко, досліджуючи задоволеність професійною діяльністю як психологічний критерій особистісно-професійного розвитку вчителя, встановив, що визначальну роль у структурі особистісних властивостей, що значимо корелюють з задоволеністю професійною діяльністю вчителя, відіграють такі психологічні характеристики як смисложиттєві орієнтації, вміння жити сьогоденням, довіра до себе і до навколишнього світу, віра в позитивну природу людини та

її здатність до творчого саморозвитку, рефлексивність, спрямованість на спілкування, роботу, предмет викладання, переконаність у суспільній значущості своєї професійної діяльності, інтернальний локус контролю, внутрішня мотивація професійної діяльності [94]. Разом з тим, проблеми задоволеності не тільки викладачів, але й інших співробітників до теперішнього часу вченими недостатньо вивчені.

Низкою зарубіжних дослідників при аналізі ступеня задоволеності персоналу вищих навчальних закладів були виділені такі критерії задоволеності (таблиця 4.1).

Таблиця 4.1

### Зарубіжні підходи до розуміння критеріїв, що визначають задоволеність персоналу ВНЗ

Автори	Критерії	Зміст критеріїв
1	2	3
Р. Шарма і Дж. Джуті [413]	внутрішні	взаємини зі студентами, сприйняття студентами контролю з боку викладачів, привабливість професії та ін.
	зовнішні	оплата праці, безпека установи, доступ до послуг і ресурсів ВНЗ та ін.
	демографічні	стать, вік, освіта, сімейний стан
Дж. Ніколсон [401]	критерії трьох сфер діяльності	Керівництво, процес прийняття рішень, комунікаційний процес
Л. Еванс [401]	3 рівня критеріїв задоволеності	<ul style="list-style-type: none"> <li>— політика вузу, пропоновані ВНЗ послуги, оплата праці</li> <li>— стиль керівництва, організаційний клімат</li> <li>— задоволеність внутрішніх потреб.</li> </ul>
Б. Фенг [401]	Ключові критерії задоволеності	особисте задоволення від роботи; рівень стресу; дохід; взаємини з колегами; взаємини з керівництвом
Н. Новокрещенова [235]	соціально психологічні	рівень організаційної культури ВНЗ; відносини в колективі; відносини з безпосереднім керівництвом; надання соціальних пільг; медичне обслуговування; система харчування
	організаційно управлінські	рівень оплати праці; оснащення робочих місць; фізичні умови праці; безпека та охорона праці; інформування про зміни, що вносяться керівництвом ВНЗ; ефективність обміну інформацією; можливість участі в прийнятті управлінських рішень
	професійний ріст і розвиток	можливість просування по службі; визнання заслуг, успіхів і досягнень
	репутація ВНЗ	роль ВНЗ в суспільстві; місія та бачення ВНЗ; цілі і стратегія ВНЗ

Відсутність єдиної загально визнаної структури критеріїв задоволеності пов'язана з тим, що при їх виборі під час проведення оцінювання кожний вищий навчальний заклад орієнтується на специфіку своєї діяльності та особливості праці свого персоналу.

Ми суголосні з думкою Н. Новокрещенової, що при оцінці задоволеності такої категорії як науково-педагогічні працівники слід також враховувати специфіку їхньої праці [235]. Проблема оцінки задоволеності даної категорії є досить складною через творчу та інтелектуальну специфіку праці, а також неможливість кількісно визначити результат роботи. При дослідженні задоволеності науково-педагогічних працівників необхідно оцінювати ступінь їхньої задоволеності не тільки роботою у ВНЗ в цілому, але також аспектами, що стосуються окремих видів діяльності, а саме навчальної, навчально-методичної, виховної, організаційно-управлінської та науково-дослідної. Кожний з цих видів діяльності дозволяє викладачам задовольняти окремі види потреб і тому не може бути проігнорований при проведенні дослідження задоволеності роботою.

Грунтуючись на проведеному аналізі зарубіжної та вітчизняної наукової літератури, ми розробили факторно-критеріальну модель задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічного працівників ВНЗ (додаток В.1). Параметрами моделі є задоволеність діяльністю і задоволеність професією.

Параметр *«Задоволеність діяльністю»* складається з таких факторів: управління діяльністю ВНЗ, умови праці, робота підрозділів вищого навчального закладу, психологічний клімат, доступність інформації, організація навчального процесу. Параметр *«Задоволеність професією»* визначається такими факторами, як професійні здобутки та умови підвищення кваліфікації.

Перераховані фактори забезпечуються відповідними критеріями, що виділені за допомогою логічного аналізу специфіки професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ.

Фактор *«Задоволеність управлінням діяльністю ВНЗ»* представлено критеріями: задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ; задоволеність управлінням змінами в діяльності ВНЗ; задоволеність діяльністю ректорату; задоволеність діяльністю деканату; задоволеність участю в прийнятті управлінських рішень.

Фактор *«Задоволеність умовами праці»* описується критеріями: задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця; задоволеність оплатою праці; задоволеність визнанням заслуг і досягнень науково-педагогічних працівників; задоволеність охороною та безпекою праці; задоволеність системою мотивації професійної діяльності.

Фактор *«Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ»* має такі критерії: задоволеність організаційною структурою вищого закладу; задоволеність діяльністю навчального відділу; задоволеність діяльністю профспілкової організації; задоволеність діяльністю бібліотеки; задоволеність організацією харчування; задоволеність організацією медичного обслуговування.

Фактор *«Задоволеність психологічним кліматом»* містить критерії: задоволеність стосунками з колегами по кафедрі; задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ; задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту; задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри; задоволеність рівнем професійної підготовки колег; задоволеність стосунками зі студентами.

Фактор *«Задоволеність доступністю інформації»* розкривається такими критеріями: задоволеність обізнаністю у ВНЗ; задоволеність доступністю джерел інформації; задоволеність поінформованістю про цілі в сфері якості освіти.

Фактор *«Задоволеність організацією навчального процесу»* характеризується такими критеріями: задоволеність розподілом навчального навантаження; задоволеність розкладом занять; задоволеність методичним забезпеченням; задоволеність станом навчальних аудиторій.



Фактор *«Задоволеність професійними здобутками»* представлено критеріями: задоволеність системою мотивації професійної діяльності, задоволеність визнанням заслуг і досягнень науково-педагогічних працівників.

Фактор *«Задоволеність умовами для підвищення кваліфікації»* визначається такими критеріями: задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення педагогічної кваліфікації; задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення наукової кваліфікації; задоволеність можливостями, наданими ВНЗ для підвищення кваліфікації за фахом.

Особливістю цієї моделі є можливість адаптації для кожного ВНЗ, що забезпечує її варіативність.

У ВНЗ доцільно розглядати такі види задоволеності: індивідуальна – задоволеність окремого науково-педагогічного працівника; групова – задоволеність персоналу кафедри, відділу, факультету чи інституту, або тимчасових проектних груп; задоволеність професорсько-викладацького складу – характеристика, що відображає загальний рівень задоволеності всіх науково-педагогічних працівників ВНЗ. Вона об'єднує індивідуальну та групову задоволеність [235].

Залежно від поєднання між очікуваннями, потребами і мотивами науково-педагогічного працівника ВНЗ, з одного боку, і його роботою в певних умовах праці та при наявності різних факторів, запропонованих йому ВНЗ, – з іншого, кожен працівник формує певну ступінь задоволеності або незадоволеності. З цієї точки зору можна виділити також кілька рівнів задоволеності персоналу: низький, середній, оптимальний, прогресивний [235].

Низький рівень може бути викликаний різними причинами: умови діяльності та інші фактори, що впливають на загальний рівень задоволеності, не відповідають очікуванням або обіцянкам з боку роботодавця; сама робота або поведінка і стан людини в організації не відповідають її очікуванням з причин, які ніяк не залежать від навчального закладу.

Середній рівень характеризується задоволеністю окремими аспектами роботи або діяльності ВНЗ, тобто очікування, потреби і мотиви науково-педагогічного працівника збігаються з реальністю і задовольняються лише частково. Даний рівень дозволяє викладачеві стабільно виконувати свої завдання і підтримувати середній рівень працездатності.

Оптимальний стан задоволеності персоналу – це найбільш повна і гармонійна відповідність очікувань і потреб персоналу і реально наданих йому умов праці та інших факторів, пропонувані для здійснення різних видів діяльності. Даний рівень означає, що викладач задоволений основними аспектами (умовами) своєї діяльності і, насамперед, тими, які для нього найбільш важливі.

У свою чергу, досягнення прогресивного рівня задоволеності свідчить про включення в дію законів і моделей, що узгоджують задоволеність науково-педагогічного працівника з результатами роботи ВНЗ. При наявності такого рівня задоволеності викладач максимально повно задовольняє власні потреби, а умови праці та інші фактори, пропонувані ВНЗ для виконання різних видів діяльності, перевершують очікування і потреби. Задоволеність персоналу, досягнута на даному рівні, призводить до більшого залучення персоналу в діяльність ВНЗ, поліпшення окремих показників роботи навчального закладу в цілому і задоволення інших зацікавлених сторін [235].

Всі розглянуті вище рівні задоволеності стосуються задоволеності окремого науково-педагогічного працівника. Однак дана шкала може бути використана при проведенні оцінювання задоволеності професорсько-викладацького складу в цілому. Вимірювання та вивчення задоволеності кожного викладача не дає повної картини, оскільки залежить від особистих сприймань та індивідуальних особливостей людини. Виявити загальні тенденції і отримати важливі результати, корисні для прийняття подальших рішень, можливо на підставі аналізу задоволеності професорсько-викладацького складу ВНЗ у цілому.

Отже, здійснення моніторингу задоволеності професійною діяльністю науково-педагогічних працівників ВНЗ на основі розробленої нами факторно-критеріальної моделі дозволяє відслідковувати динаміку показників задоволеності персоналу і приймати на основі отриманих результатів управлінські рішення, які сприяють підвищенню рівня якості професійної діяльності викладачів.

#### **4.3. Оцінювання викладацької діяльності студентами як критерій якості результату професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Думка студентів має істотне значення при оцінюванні якості навчальної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, оскільки вони безпосередньо включені в навчальний процес, є його активними, зацікавленими учасниками. У силу цих причин вивчення задоволеності/незадоволеності студентів і випускників процесом навчання, тобто орієнтація на безпосереднього споживача освітніх послуг, є в даний час актуальним завданням менеджменту якості освіти. Тому ми пропонуємо при оцінюванні результативності діяльності викладача враховувати думку не лише його колег, а й студентів.

Оцінювання професійної діяльності викладачів студентами у вищих навчальних закладах з метою поліпшення якості викладання навчальних дисциплін, підвищення вимог до навчального процесу розглядають Г. Андрущак, Г. Біляєва, І. Булах, О. Величко, С. Вікторенкова, О. Запесоцький, В. Іващенко, О. Рожков, Л. Санкін, А. Царенко, О. Ясев, М. Ефрік, А. Барон, С. Калверік, У. Кешін, Е. Фіч, І. Лівінгстон, Х. Марш, Л. Роче, С. Шіллер, Г. Стрікленд, М. Зікі та ін.

Системи оцінювання викладачів студентами (student evaluation of faculty – SEF) широко поширені в західних університетах. У США вони з'явилися в 1920-х роках і сьогодні застосовуються в американських вузах

практично повсюдно [14]. В американських університетах оцінка студентом викладача сприймається дуже серйозно. Вона здійснюється зазвичай в кінці курсу 2 рази на рік. Усі коледжі та університети штатів використовують певну систему оцінювання, де студенти мають можливість проранжувати своїх викладачів з різних сторін і в різних вимірах стосовно їх навчальної дисципліни.

Так, наприклад, анкета для оцінювання студентами викладача в Техаському університеті в Остині [417] складається з 14 запитань: 8-ми закритих, на які студент має два варіанти відповіді – завжди (зазвичай), ніколи (рідко), 3-х закритих, коли необхідно вибрати одну із запропонованих відповідей, а також 3-х узагальнюючих запитань (Overall Evaluation), які визначають загальну оцінку викладача і надають можливість студенту висловити свої думки стосовно даного викладача і предмету. Наведемо для прикладу твердження, якими оцінюють викладача.

1. Цілі даного заняття були ясними для мене.
2. Викладач говорив зрозумілою мовою.
3. Викладач пояснював все доступно.
4. Цей викладач стимулює і його цікаво слухати.
5. Презентований матеріал був добре організований.
6. Викладач вважає, що студенти знають більше, ніж є насправді.
7. Цей викладач, здається, розуміє свій предмет.
8. Цей викладач заохочує до участі.
9. Пояснення цього викладача (занадто технічні, занадто спрощені, задовільні).
10. Час, проведений на лекціях (занадто багато, занадто мало, задовільно).
11. Темп роботи у групі був (занадто швидким, занадто повільним, задовільним).

Загальна оцінка:

1. Назвіть характерні особливості викладання цього викладача.
2. Недоліки у процесі навчання цього викладача.

### 3. Пропозиції щодо поліпшення.

Інформація є надзвичайно цінною, бо слугує основою для запровадження певних змін і корекцій у викладанні навчального курсу.

Досліджуючи оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США другої половини ХХ – початку ХХІ ст., І. Зварич дійшла висновку, що в американській системі оцінювання є низка невирішених проблем, а саме: відсутня система контролю для з'ясування, хто відсилає електронною поштою повідомлення для визначення рейтингу викладача; неможливо визначити, чи відвідував студент курс з навчальної дисципліни особисто, які у нього склалися стосунки з викладачем у процесі навчання; чи самостійно студент визначає професійну діяльність викладача і надсилає повідомлення на сайт «оцінювання моїх професорів», чи це робиться за його дорученням; не існує чіткої системи контролю щодо об'єктивності оцінювання професійної діяльності викладачів [137].

В останні роки великий інтерес до систем оцінювання викладачів студентами спостерігається в Європі, країнах Південно-Східної Азії. Впровадження даного інструменту відбувається, з одного боку, в рамках такого явища, як «новий менеджериалізм» в управлінні університетами [14], а з іншого – на тлі створення внутрішньовузівських систем оцінювання якості освіти.

Найважливішим питанням оцінювання викладачів є процедура вивчення думок студентів шляхом анкетування через певні проміжки часу після закінчення навчального курсу.

До заходів щодо оцінки діяльності викладача у вітчизняних ВНЗ, можна віднести студентські опитування, які почали проводити ще наприкінці 80-х років минулого сторіччя. Зазвичай їх називають «Викладач очима студентів». Початковий варіант анкети «Викладач очима студента», запропонованої Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти, містив наступний перелік тверджень, які студентам необхідно було оцінити за дев'ятибальною шкалою:

Викладач (ПІБ):

- Викладає матеріал ясно і доступно;
- Роз'яснює складні місця;
- Виділяє головні моменти;
- Вміє викликати і підтримувати інтерес аудиторії до предмету;
- Стежить за реакцією аудиторії;
- Задає питання і спонукає до дискусії;
- Дотримується логічної послідовності у викладі;
- Демонструє культуру мовлення, чіткість дикції, нормальний темп викладу;
- Вміє зняти напругу і втому аудиторії;
- Орієнтує на використання досліджуваного матеріалу в майбутній професійній та громадській діяльності;
- Творчий підхід і інтерес до справи;
- Доброзичливість і такт по відношенню до студентів;
- Терпіння, вимогливість;
- Зацікавленість в успіхах студентів;
- Об'єктивність в оцінці знань студентів;
- Шанобливе ставлення до студентів;
- Налаштовує до себе високою ерудицією, манерою поведінки, зовнішнім виглядом.

Анкетування проводилося через півроку після завершення вивчення тієї чи іншої дисципліни. За допомогою анкети, яку не було потрібно підписувати, можна було оцінити декількох викладачів. Це анкетування проіснувало приблизно п'ять років і було забуто на деякий час.

Характеристики систем оцінювання викладачів студентами в деяких російських вищих навчальних закладах можна знайти на сайтах цих навчальних закладів, а також в нечисленних публікаціях [14, 52, 135, 136, 230]. Так, Г. Андрущак порівнює практику оцінювання педагогічної діяльності викладачів студентами в Росії і США [14], Г. Беляєва, А. Царенко

описують процедуру проведення і аналізують результати оцінювання діяльності викладачів студентами на факультеті державного управління Московського державного університету імені М. В. Ломоносова [52], В. Ніколаєва узагальнює досвід оцінювання професійної діяльності викладачів студентами в російських ВНЗ [230].

Досвід оцінювання професійної діяльності викладачів поступово впроваджується у вищих навчальних закладах України [138]. Рейтинг педагогів України можна знайти на популярному серед студентів і викладачів сайті «studzona» на якому представлені, зокрема, Чернівецький Національний університет (ЧНУ), Львівський Національний університет імені І. Я. Франка (ЛНУ), Одеська національна юридична академія (ОНЮА), Національна юридична академія імені Ярослава Мудрого (НЮА). Проте, необхідно зазначити, що загальноновизнаної і офіційно затвердженої методики ще не запропоновано. У наукових роботах українських вчених розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Так, О. Величко, В. Іващенко, О. Ясев, О. Рожков, досліджуючи розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, підкреслюють, що найбільш раціональним способом врахування педагогічної складової діяльності педагога є оцінювання викладачів основним споживачем навчальних послуг – студентами, і описують практику його проведення у Національній металургійній Академії України [72]. І. Зварич у своїх дослідженнях акцентує увагу на впровадженні досвіду США з оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах України [136; 137]. Цікавими є дослідження С. Вардеванян і М. Сарнацького, в яких на основі вивчення результатів оцінювання викладачів студентами у Чернівецькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ, встановлено певні закономірності цього процесу і запропоновано класифікацію викладачів за їх ставленням навчального процесу, за вмінням встановлювати рапорт: «прихильники спрощеної комунікації» – популісти, «хороші комунікатори» – ті, хто вміють встановлювати рапорт, «погані комунікатори» – ті, хто не

вміють створювати рапорт [64]. Р. Костюкевич описує методику розрахунку рейтингу викладачів за результатами оцінювання студентів у Національному університеті водного господарства та природокористування [174]. О. Козак пропонує анкету, критерії і методику обчислювання результатів оцінювання професіоналізму викладачів студентами [164]. У той же час інформації про реальну практику їх застосування на сьогоднішній день немає.

У зарубіжній літературі можна виділити три напрямки досліджень систем оцінювання викладачів студентами, пов'язаних з дискусіями про функції цих систем, вивченням достовірності (валідності) одержаної інформації, а також з аналізом їх ролі в системах оцінки та контролю якості освітніх послуг. Розглянемо ці напрямки докладніше з метою визначення проблем, що можуть виникнути у процесі здійснення оцінювання викладачів студентами, і шляхів їх запобігання.

Х. Марш, Л. Роче виділяють три функції систем оцінювання викладачів: інформаційну, мотиваційну і стимулюючу [407].

Інформаційна функція полягає у зборі та обробці даних, що характеризують якість викладання навчальних курсів. Ці дані служать для зворотного зв'язку між споживачами та виробниками освітніх послуг. Подібна інформація представляє істотний інтерес не тільки для адміністрації та викладачів, але й для студентів. Вона допомагає їм прийняти рішення про вибір спеціалізації, навчальних курсів. Мотиваційна функція пов'язана з впливом інформації про оцінку студентами викладання різних курсів безпосередньо на викладачів. Існує думка, що оцінювання студентами проведених курсів мотивує викладачів краще готуватися до занять, більш ґрунтовно викладати навчальний матеріал і т. д. Стимулююча функція пов'язана з використанням результатів оцінювання викладачів у контрактах, які викладачі укладають з вузами. Мова йде про систему спеціальних надбавок до заробітної плати викладачів та про їх просування кар'єрними сходами [14].



На думку, І. Зварич, у ВНЗ України процес педагогічного оцінювання виконує дещо більше функцій, а саме: діагностичну, інформаційну, мотиваційну, стимулювальну, коригувальну. Діагностична функція оцінювання професійної діяльності викладачів використовується для обробки даних опитування; інформаційна – для детального вивчення результатів анкетування та модернізації навчального закладу; мотиваційна – для того, щоб відобразити взаємостосунки між студентами і викладачами та вплинути на особистість педагога на основі отриманих результатів анкетування «Викладач очима студентів»; стимулювальна функція відображає використання результатів анкетування «Викладач очима студентів» у навчальному процесі; коригувальна – для своєчасного внесення коректив до навчальних планів та програм з вивчення навчальних дисциплін [137].

Г. Андрущак [14] виокремлює низку факторів, що перешкоджають реалізації інформаційної, мотиваційної і стимулюючої функції у російських вищих навчальних закладах. Так, специфіка організації освітнього процесу (мала частка курсів за вибором у навчальних планах) і закритість інформації щодо результатів оцінювання викладачів для студентів при виборі наукових керівників, спеціалізації, спецкурсів практично унеможливають реалізацію інформаційної функції. Тому вона зводиться виключно до інформування адміністрації про якість навчальних курсів, які проводять різні викладачі. З суттєвими обмеженнями пов'язана і реалізація мотиваційної і стимулюючої функцій. По-перше, формальна доступність інформації для викладачів про результати оцінювання зовсім не означає того, що вони будуть її як-небудь використовувати. По-друге, можуть виникати сумніви у валідності результатів, оскільки багато студентів відмовляються заповнювати ці анкети або заповнюють їх формально, мотивуючи це великими затратами часу на заповнювання анкет, оскільки вони упродовж семестру спілкуються з досить великим числом викладачів, а також сумнівами що ця інформація якось вплине на якість викладання.

Другий напрямок досліджень систем оцінювання викладачів студентами пов'язаний з вивченням достовірності (валідності) одержуваної за їх допомогою інформації.

Проблема валідності згадується в західних публікаціях в основному у зв'язку з використанням результатів оцінювання викладачів студентам. Мова йде, перш за все, про те, що ж насправді показують оцінки, якими студенти характеризують прослухані курси. Виникає цілий ряд питань про потенційну вимірюваність якості викладацької діяльності, про можливість такого оцінювання з боку студентів, критерії, відповідно до яких виставляються відповідні оцінки, і т. д. [395] Г. Андрущак вказує на низку факторів, що можуть негативно впливати на об'єктивність оцінок викладацької діяльності студентами: впевненість частини викладачів, що студенти в принципі не можуть адекватно оцінити їхню роботу; залежність оцінок студентів від того, наскільки лояльно викладачі оцінюють їхні знання; викладацький опортунізм, коли викладачі «купають» хороші відгуки, виставляючи високі оцінки студентам, що призводить до «інфляції оцінок», зниження освітніх стандартів. Вивчення спотворень в системах оцінювання викладачів в американських університетах показало, що цей ефект вкрай незначний. Однак, на думку дослідника, такий висновок не можна поширювати на всі інші країни. Принципову роль відіграє специфіка поведінки учасників освітнього процесу [14].

У період 1975-1990-х років проблема валідності систем оцінювання була одним з найбільш популярних напрямків досліджень з освітньої тематики. У той же час Х. Марш зазначає, що результати подібних робіт неможливо з легкістю узагальнити, оскільки викладені в них погляди розходяться досить суттєво [408]. На думку В. Кемпа, Дж. Кумана [404], М. Скривена [412], більшість «невірних» висновків про існування зворотної залежності між відгуками студентів та їх знаннями отримані в дослідженнях, методологічна основа яких виглядає не дуже переконливо. Тому вчені вважають, що студентські оцінки є ефективним інструментом виявлення

випадків незадовільного викладання. Дослідження Г. Марша [407], Е. Арубая [385] свідчать, що оцінювання діяльності викладачів студентами сприяють підвищенню якості викладання, хоча масштаби відповідного сприятливого впливу не дуже великі.

Досвід проведення оцінювання діяльності викладачів студентами в російських і українських ВНЗ свідчить, що інформація про оцінки дозволяє досить точно виявляти випадки низької якості викладання, а також відстежувати професійне зростання викладачів, зміни у відносинах між студентами і конкретним викладачем. У зв'язку з цим оцінки формально не враховуються при визначенні надбавок (або «штрафів») до заробітної плати професорсько-викладацького складу, але вони є сигналом, відповідно до якого адміністрація факультетів повинна поставитися з великою увагою до якості викладання конкретних курсів [14].

Третій напрямок досліджень систем оцінювання викладачів студентами пов'язаний з аналізом їх ролі в системах оцінювання та контролю якості освітніх послуг.

Р. Джонсон [403], С. Хасбендс, П. Фош [397] відзначають, що оцінка роботи викладачів студентами є важливим інструментом вивчення якості освітніх послуг. Проте вони закликають обережно ставитися до інформації, отриманої від студентів, і, по можливості, не використовувати її як єдиний критерій для просування викладачів кар'єрними сходами або матеріального заохочення. Якщо в американських вузах подібні системи – адміністративний інструмент, що реально застосовується, і в роботах вивчаються його властивості і можливості модернізації, то в Європі вони в більшості випадків всього лише джерело інформації про сприйняття студентами освітнього процесу. Відповідно переважна більшість досліджень присвячена аналізу результатів опитувань студентів, їх задоволеності роботою окремих підрозділів вузів, особливостям організації навчального процесу [14].

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного дослідження, можна констатувати, що незважаючи на наявність у сучасній педагогічній

науці досліджень, присвячених оцінюванню якості діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, проблема оцінювання педагогічної діяльності викладачів студентами залишається актуальною. Недостатньо розкритими, на нашу думку, є питання використання результатів оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників студентами в управлінні якістю їх діяльності.

Грунтуючись на результатах дослідження досвіду оцінювання професійної діяльності викладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах представимо розроблену методику оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ студентами.

Оцінка студентами якості роботи викладача повинна здійснюватися через анонімне анкетування за рядом критеріїв (додаток В.2, додаток Г.2).

В оцінюванні має взяти участь не менше 2/3 студентів, з якими працював викладач. Кожний показник анкети ( $x_1, x_2, \dots, x_{10}$ ) оцінюється студентом за 6-бальною шкалою:

6 балів – якість проявляється практично завжди;

5 бали – якість проявляється часто;

4 бали – якість проявляється приблизно в 50% випадків;

3 бали – якість проявляється рідко;

2 бал – якість відсутня

1 бал – не можу відповісти

Останній пункт анкети дозволяє у певній мірі скласти уявлення про об'єктивність оцінювання викладача студентом. Максимальна сума балів - 50. Потім обчислюється середнє значення кожного показника ( $\bar{x}_1, \bar{x}_2, \dots, \bar{x}_{10}$ ). Загальна оцінка викладача ( $X_{\text{заг}}$ ) з погляду студентів визначається за формулою (4.1):

$$X_{\text{заг}} = \frac{\sum_{i=1}^{10} \bar{X}_i}{60} \leq 1 \quad (4.1)$$

Якщо  $0,75 \leq X_{\text{заг}} \leq 1$  – викладач характеризується високим рівнем професійної діяльності, користується авторитетом серед студентів, вміло

формує у них інтерес не лише до свого предмету, а й до самоосвіти, що позитивно впливає на якість вищої освіти;  $0,46 \leq X_{zag} \leq 0,74$  – рівень професійної діяльності викладача є задовільним, однак у його роботі існує ряд недоліків, на які вказують оціночні бали того чи іншого показника;  $0 < X_{zag} \leq 0,45$  – рівень професійної діяльності викладача дуже низький і не відповідає вимогам вищої школи.

Оцінювання студентами якості діяльності викладачів доцільно проводити в кінці кожного семестру до початку заліково-екзаменаційних сесій з метою уникнення впливу викладачів на підсумкову оцінку студентів з навчального курсу. Для зменшення трудомісткості оброблення інформації доцільно розробити програмне забезпечення, що дозволить інтегрувати інформацію, яку формують різні користувачі.

З метою підвищення достовірності результатів оцінювання з бази даних потрібно вилучити анкети студентів, у яких майже всі викладачі мають максимальну або мінімальну кількість балів. Це дасть змогу не враховувати у результатах рейтингування оцінки тих студентів, які формально поставились до оцінювання. Адже практично неможливо, щоб усі викладачі (а протягом семестру навчальний процес в академічній групі здійснюють 10 – 15 викладачів) повністю відповідали або не відповідали усім 9 критеріям, за якими проводиться оцінювання.

Оскільки основною метою навчального процесу є набуття студентами визначених освітньо-кваліфікаційною характеристикою компетентностей, то науково-педагогічний працівник не лише має позитивно сприйматися студентами, а й забезпечити високу результативність навчального процесу. Тому загальну оцінку  $X_{zag}$  викладача потрібно корегувати за результатами контролю залишкових знань студентів. Такий контроль доцільно проводити з навчальних дисциплін, що викладалися науково-педагогічними працівниками, які займуть перші й останні п'ять місць у рейтингу за оцінками студентів. Це дасть змогу виявити та скорегувати загальну оцінку  $X_{zag}$  науково-педагогічних працівників, які отримали високі оцінки студентів,

але не забезпечили набуття ними відповідних компетентностей, а також викладачів, які попри низькі оцінки студентів забезпечують високу якість їх підготовки. Корегування загальної оцінки  $X_{заг}$  сприятиме зменшенню мотивації викладачів до отримання високого рейтингу шляхом зниження вимог до якості навчального процесу та надто «лояльного» ставлення до студентів. За результатами контролю залишкових знань загальна оцінка  $X_{заг}$  корегується на коефіцієнт  $k$ , який розраховується за формулою (4.2):

$$k = \left( \frac{y^a}{90} + \frac{y^q}{50} \right) / 2 \quad (4.2),$$

де  $y^a$  і  $y^q$  – відповідно абсолютна і якісна успішність (у %) студентів академічної групи (або середнє арифметичне балів кількох академічних груп) за результатами перевірки їхніх залишкових знань.

Система оцінювання викладачів студентами є лише одним із елементів контролю якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Значна увага має також приділятися оцінюванню рівня викладання навчальних курсів зовнішніми експертами. Також має використовуватися практика вивчення думки викладачів з питань організації професійної діяльності. Іншими словами, необхідно створювати реально діючу систему моніторингу якості науково-педагогічних працівників ВНЗ, а не проводити фрагментарне формальне оцінювання їхньої діяльності.

#### **4.4. Кваліметрична модель як основа моніторингу професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

У процесі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ суттєвим є вибір інструментарію вимірювання. На думку В. Вікторова, застосовуючи моніторинг та кваліметрію, можна виміряти й оцінити не тільки результати педагогічного процесу, а й якість і кількість перетворень у діяльності його учасників, чинники, що вплинули на ці зміни; виробити, прийняти й реалізувати

управлінські рішення щодо спрямування цих перетворень на заданий стандарт освіти [76, с. 56].

Кваліметрія – наука, необхідна всім наукам, оскільки об'єкти вивчення всіх наук описуються комплексами властивостей, які необхідно вимірювати. Термін «кваліметрія» складається із двох слів (лат. *qualitas* – якість та грец. *metron* – міра). Йдеться про вимірювання якості, якісних змін. Отже, кваліметрія – теорія, пов'язана з вимірюванням показників якості, або – більш точно – теорія вимірювання властивостей об'єктів, які визначаються через якість. Кожен спеціаліст, науковець у своїх дослідженнях користується теорією кваліметрії, її методами вимірювання [352, с. 54].

Теорію кваліметрії розробляли багато вчених (Г. Азгальдов, О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Е. Райхман, В. Черепанов, В. Циба та інші), проте сучасна педагогічна практика і досі не озброєна якісними кваліметричними моделями для оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Кваліметрія, за визначенням Г. Азгальдова, це – «наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів» [4, с. 4]. Основний метод кваліметрії – експертний [207].

Останнім часом досить активно розвивається педагогічна кваліметрія. О. Марченко визначає педагогічну кваліметрію як використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів [207]. За Г. Єльніковою, педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна дисципліна, яка поєднує в собі педагогічну, математичну, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо [125]. Основним методом педагогічної кваліметрії є метод групових експертних оцінок (метод Дельфі) [218, с. 115-121].

Одним з основних напрямів кваліметрії як науки є розроблення принципів побудови узагальнених показників якості та обґрунтування умов їх використання у завданнях управління якістю [107].

Спроба визначити принципи, на яких ґрунтується кваліметричний підхід, була здійснена Н. Акінфєєвою [5, с. 32]. До принципів вона зараховує: розгляд досліджувальної якості як ієрархічної сукупності властивостей на рівневій основі; виділення простих властивостей та їх співвідношення із специфічними шкалами вимірювання; присвоєння кожній властивості двох параметрів (характеристик) – вагомості й значущості; вагомість всіх властивостей одного рівня вважається величиною постійною; вагомість властивості визначається як середнє арифметичне оцінок вагомості, одержаної окремими експертами; у підсумку визначається комплексна оцінка якості в цілому.

На думку В. Приходька, запропоновані принципи є послідовністю дій, які відображають тільки одну предметну галузь – галузь теорії вимірювання. Вчений вважає, що систему принципів доцільно розглядати, по-перше, виходячи з аналізу методів дослідження гуманітарних наук, по-друге, з евристичних можливостей математики, логіки, кібернетики, по-третє, з теоретико-методологічних положень педагогічної кваліметрії, по-четверте, враховуючи ідеї інформаційної технології [261].

Є. Яковлєв у систему кваліметричних принципів включає інформативність, інтегративність, оптимальність, точність, доказовість, технологічність, розподільність, уніфікованість, доступність [379].

На думку Е. Литвиненка [184, с. 42-47], загальнометодологічним вимогам кваліметричного підходу більшою мірою відповідають: принцип наступності; принцип інтегративності; принцип декомпозиції – розчленування якості на складові, що зумовлює формування її ієрархічної структури за різними підвалинами (за видами діяльності, якостей морфологічного складу, управлінського циклу тощо); принцип інтегративності; принцип багатокритеріальності.

Головною умовою у застосуванні кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети, інструментарієм для вимірювання при цьому є факторно-критеріальні моделі.



Технологія використання кваліметричного підходу в освіті – це певна послідовність дій оцінювання якості будь-якого об'єкту або процесу в освіті [3]. Науковцями описана технологія використання кваліметрії в управлінні освітою, результатом якої є комплексна оцінка стану об'єкта. Оцінювання в соціально-педагогічних системах виступає засобом реалізації закону їх збереження. Якість оцінки стану штучно створених систем певною мірою залежить від якості визначених показників (стандартів) цього стану [124, 279].

Загальний алгоритм застосування кваліметричного підходу для оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Алгоритм застосування кваліметричного підходу для оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

№	Дії
1.	Визначення структури об'єкта оцінювання
2.	Визначення показників (параметрів, факторів, критеріїв)
3.	Визначення коефіцієнтів вагомості кожного показника та вибір шкали оцінювання
4.	Складання кваліметричної (факторно-критеріальної) моделі
5.	Оцінювання об'єкта за кваліметричною моделлю
6.	Розробка рекомендацій за результатами оцінювання

Кваліметрична модель – це певна норма, зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками. Ця норма-зразок задає основні унормовані орієнтири діяльності об'єктів у вигляді параметрів, факторів і критеріїв першого порядку.

Розробка кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ має здійснюватися відповідно до алгоритму, визначеному в роботі Г.Сльникової [124, с. 79] і включає такі етапи: 1) на основі визначених компонентів якості професійної діяльності виділяються основні параметри; 2) визначається сукупність факторів професійної діяльності, необхідних для досягнення заданих параметрів; 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактору; 4) визначається

вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертної оцінки;  
5) оформлюється модель у вигляді таблиці.

Універсальним засобом запобігання помилкам в оцінюванні є вироблення чітких критеріїв оцінювання, зокрема: формулювання і доведення до кожного експерта та респондента чітких визначень того, що закладається в кожне значення оцінних рівнів шкали; забезпечення участі у виробленні критеріїв оцінювання тих, кого оцінюють, що збільшить узгодженість оцінювання; участь в оцінюванні декількох експертів та порівняння їхніх оцінок, що забезпечить зумовленість і об'єктивність оцінювання; проведення самооцінки за тими самими критеріями за один-два тижні до остаточного оцінювання; документування всіх проміжних, часткових оцінок між підсумковими оцінками [261].

Відомі декілька варіантів організації оцінювання у вищому навчальному закладі. Найбільш поширеним варіантом є оцінювання старшими за посадою (зверху до низу): ректор оцінює деканів, декани – завідувачів кафедр, завідувачі кафедр – викладачів. Проте така організація оцінювання не забезпечує достатніх умов стимулювання якості праці викладачів внаслідок своєї суб'єктивності.

Наступний варіант – створення тимчасової цільової групи, яка розробляє критерії оцінювання для різних категорій науково-педагогічних працівників, забезпечує обговорення та затвердження цих критеріїв цілим колективом. Група організовує планування всього процесу оцінювання, передбачає гласність упродовж його здійснення [56, с. 70-71].

Доцільною є експертна перевірка самої моделі таким самим чином, як і визначення коефіцієнтів вагомості показників. Як критерії такої експертизи можуть бути показники, запропоновані О. Мармазою: адаптивність, рефлексивність, продуктивність, системність, оптимальність, прогностичність, науковість, реалістичність, об'єктивність [206].

При здійсненні процедури оцінювання важливим є дотримання психолого-педагогічних закономірностей та врахування основних положень

теорії управління. Перш за все, йдеться про доцільність і оптимальність обраних методів оцінювання (анкетування, тестування, педагогічне й управлінське спостереження, моделювання, аналіз, узагальнення, вивчення результатів навчальної і педагогічної діяльності, вивчення й аналіз внутрішньовузівської документації тощо).

Не менш важливим є управлінське супроводження процесу оцінювання (визначення відповідальних, термінів, проведення навчання експертів, інструктажів, підготовка управлінських рішень щодо процесу оцінювання та видання відповідних наказів і розпоряджень), фінансово-економічне, матеріально-технічне, кадрове, психологічне, науково-методичне забезпечення процедури оцінювання.

Ми цілком погоджуємося з думкою В. Приходька, що кваліметричний підхід в оцінюванні освітньої діяльності не є універсальним (як, власне, і будь-який інший підхід – компетентнісний, особистісно орієнтований, практико орієнтований тощо). Не треба ідеалізувати факторно-критеріальне моделювання і приймати рішення лише за результатами кваліметричного оцінювання [261].

Спираючись на описану вище технологію використання кваліметричного підходу в освіті ми розробили факторно-критеріальну модель якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ (таблиця 4.3). Розробляючи модель, ми виходили з того, що сама по собі якість не може бути кінцевим результатом. Вона є лише засобом, за допомогою якого визначається відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту [4]. Таким чином, ми розглядаємо якість як відповідність заданим стандартам, а управління якістю – як приведення системи до заданого стандарту [124].

Таблиця 4.3.

## Кваліметрична модель якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1. Умови організації професійної діяльності викладачів	0,33	1. Задоволеність управління діяльністю ВНЗ	0,15	1. Задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ	0,20	K1	0,00	0,00	0,00	0,00		
				2. Задоволеність управління змінами в діяльності ВНЗ	0,20	K2	0,00	0,00				
				3. Задоволеність діяльністю ректорату	0,20	K3	0,00	0,00				
				4. Задоволеність діяльністю деканату	0,20	K4	0,00	0,00				
				5. Задоволеність участю в прийнятті управлінських рішень	0,20	K5	0,00	0,00				
		2. Задоволеність умовами роботи	0,20	6. Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,20	6. Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,20	K6	0,00	0,00	0,00	0,00
						7. Задоволеність оплатою праці	0,30	K7	0,00	0,00		
						8. Задоволеність визнанням заслуг і досягнень науково-педагогічних працівників	0,10	K8	0,00	0,00		
						9. Задоволеність охороною та безпекою праці	0,10	K9	0,00	0,00		
						10. Задоволеність системою мотивації професійної діяльності	0,30	K10	0,00	0,00		
		3. Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ	0,10	11. Задоволеність організаційною структурою ВНЗ	0,10	11. Задоволеність організаційною структурою ВНЗ	0,10	K11	0,00	0,00	0,00	0,00
						12. Задоволеність діяльністю навчального відділу	0,30	K12	0,00	0,00		
						13. Задоволеність діяльністю профспілкової організації	0,10	K13	0,00	0,00		
						14. Задоволеність діяльністю бібліотеки	0,20	K14	0,00	0,00		
						15. Задоволеність організацією харчування	0,20	K15	0,00	0,00		
						16. Задоволеність організацією медичного обслуговування	0,10	K16	0,00	0,00		
		4. Задоволеність психологічним кліматом	0,15	17. Задоволеність стосунками з колегами по кафедрі	0,15	17. Задоволеність стосунками з колегами по кафедрі	0,20	K17	0,00	0,00	0,00	0,00
						18. Задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ	0,10	K18	0,00	0,00		
						19. Задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту	0,20	K19	0,00	0,00		
						20. Задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри	0,2	K20	0,00	0,00		
						21. Задоволеність рівнем професійної підготовки колег	0,15	K21	0,00	0,00		
						22. Задоволеність стосунками зі студентами	0,15	K22	0,00	0,00		

Продовження таблиці 4.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
		5.Задоволеність доступністю інформації	0,15	23.Задоволеність обізнаністю у ВНЗ	0,34	K23	0,00	0,00	0,00				
				24.Задоволеність доступністю джерел інформації	0,33	K24	0,00	0,00					
				25.Задоволеність поінформованістю про цілі в сфері якості освіти	0,33	K25	0,00	0,00					
		6.Задоволеність умовами для підвищення кваліфікації	0,10	26.Задоволеність можливостями підвищення педагогічної кваліфікації	0,33	K26	0,00	0,00	0,00				
				27.Задоволеність можливостями підвищення наукової кваліфікації	0,34	K27	0,00	0,00					
				28.Задоволеність можливостями підвищення кваліфікації за фахом	0,33	K28	0,00	0,00					
		7.Задоволеність організацією навчального процесу	0,20	29.Задоволеність розподілом навчального навантаження	0,25	K29	0,00	0,00	0,00				
				30.Задоволеність розкладом занять	0,25	K30	0,00	0,00					
				31.Задоволеність методичним забезпеченням	0,25	K31	0,00	0,00					
				32.Задоволеність станом навчальних аудиторій	0,25	K32	0,00	0,00					
		2.Якість процесу діяльності викладачів	0,33	8.Рівень навчальної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	33.Виконання навчального навантаження	0,15	K33	0,00		0,00	0,00	0,00
						34.Своєчасність заповнення навчальної документації	0,1	K34	0,00		0,00		
						35.Відповідність дисциплін, що викладаються, освітньому стандарту	0,15	K35	0,00		0,00		
36.Глибина і сучасність науково-теоретичної та професійно-практичної інформації у викладанні навчальних курсів	0,15					K36	0,00	0,00					
37.Доцільність вибору і використання методів і форм організації освітньої діяльності студентів	0,15					K37	0,00	0,00					
38.Керівництво дипломними роботами студентів	0,1					K38	0,00	0,00					
39.Участь у роботі екзаменаційних комісій	0,1					K39	0,00	0,00					
40.Проведення спецкурсів за вибором студентів	0,1					K40	0,00	0,00					
9.Рівень навчально-методичної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20			41.Розробка навчально-методичних посібників	0,3	K41	0,00	0,00	0,00				
				42.Відповідність обсягу і жанру навчально-методичних матеріалів викладача статусу та займаній посаді у ВНЗ	0,1	K42	0,00	0,00					
				43.Повнота навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються	0,2	K43	0,00	0,00					
				44.Рівень новизни та сучасності методичних матеріалів, розроблених викладачем	0,2	K44	0,00	0,00					
				45.Проведення та відвідування відкритих занять з метою обміну досвідом	0,1	K45	0,00	0,00					
46.Підвищення кваліфікації	0,1	K46	0,00	0,00									

Продовження таблиці 4.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		10.Рівень науково-дослідної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	47.Наукові публікації	0,3	K47	0,00	0,00	0,00	
				48.Відповідність обсягу і жанру наукових робіт статусу та займаній посаді у ВНЗ	0,1	K48	0,00	0,00		
				49.Дотримання норм наукової етики	0,1	K49	0,00	0,00		
				50.Участь у наукових конференціях і симпозиумах;	0,1	K50	0,00	0,00		
				51.Ефективність наукового керівництва аспірантами та здобувачами	0,2	K51	0,00	0,00		
				52.Ефективність керівництва науково-дослідною діяльністю студентів	0,1	K52	0,00	0,00		
				53.Отримання патентів	0,1	K53	0,00	0,00		
		11.Рівень організаційної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	54.Своєчасність і якість складання індивідуального плану роботи викладача	0,2	K54	0,00	0,00	0,00	
				55.Участь у засіданнях кафедри	0,2	K55	0,00	0,00		
				56.Участь у громадських, науково-педагогічних заходах	0,2	K56	0,00	0,00		
				57.Міра активності в організації громадських, науково-педагогічних заходів	0,2	K57	0,00	0,00		
		12.Розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників	0,20	58.Профорієнтаційна робота	0,2	K58	0,00	0,00	0,00	
				59.Професійно значущі якості особистості	0,2	K59	0,00	0,00		
				60.Рівень розвитку ключових компетентностей	0,3	K60	0,00	0,00		
				61.Рівень розвитку загально-професійних компетентностей	0,25	K61	0,00	0,00		
3.Якість результатів професійної діяльності	0,33	13.Якість підготовки випускників	0,33	62.Рівень розвитку спеціально-професійних компетентностей	0,25	K62	0,00	0,00	0,00	0,00
				63.Успішність студентів	0,50	K63	0,00	0,00		
		64.Ступінь сформованості професійної компетентності студентів	0,50	K64	0,00	0,00				
14.Рівень якості професійної діяльності викладачів	0,33		0,33	65.Підвищення рейтингу викладача	0,50	K65	0,00	0,00	0,00	
				66.Підвищення рівня професійної компетентності	0,50	K66	0,00	0,00		
15.Рівень задоволення споживачів освітніх послуг	0,33		0,33	67.Оцінка роботи (звання, нагороди)	0,50	K67	0,00	0,00	0,00	
				68.Оцінка викладачів студентами	0,50	K68	0,00	0,00		
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00		1,00						0,00	0,00

В основу її побудови покладено основні принципи кваліметрії, що допомагають якісне явище послідовно вивести на кількісне вимірювання, визначені Г. Дмитренком [106].

Перший принцип. Якість повинна розглядатись як складна властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її здатність задовольняти певні потреби. Якість – це сукупність властивостей об'єкта, що зумовлює його здатність задовольняти потреби споживачів.

Другий принцип. Взаємозв'язок між якістю і складними й простими властивостями, що її визначають, можна подати у вигляді ієрархічної структури, на нижньому рівні якої – прості властивості. Цей принцип визначається тим, що кожний параметр характеризується певною кількістю простих показників.

Третій принцип. Придатність до використання продукції визначається з погляду задоволення конкретних суспільних та особистих проблем. Поняття «ступінь» Г. Дмитренко ідентифікує з поняттям «рівень» і тому постійне порівняння досягнутих успіхів з «верхньою планкою», стандартом якості, розглядає як ступінь задоволення конкретними потребами.

Четвертий принцип. Окремі властивості (прості і складні) можуть бути виміряні в специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Внаслідок такого вимірювання визначається значення абсолютних показників властивостей  $P_i$  ( $i = 1, 2, 3, \dots, n$ ).

П'ятий принцип. Значення абсолютних показників можна встановити на основі: фізичних експериментів (методами метрології - вимірювання геометричних розмірів, ваги, твердості тощо); експериментів (методами експериментальної психології – експертне вимірювання); побудови аналітичних моделей функціонування об'єктів (методами визначення ефективності, розробленими технічними та економічними науками).

Шостий принцип. Крім абсолютного показника  $P_i$  кожна проста або складна властивість може характеризуватися і відносним показником  $K_i$ . Відносний показник  $K_i$  визначається зіставленням абсолютного показника  $P_i$  з

еталонним або базовим показником  $P_{iem}$ , що відображає змінюваний в часі рівень суспільної потреби  $K_i = f(P_i, P_{iem})$ . Величина  $P_{iem}$  обирається з урахуванням потреб та ресурсів суспільства. Оцінка відносна: «не задовольняє» – 0, «задовольняє на 50%» – 0,5, «задовольняє вище, ніж на 50%» – 0,75, «задовольняє на 100%» – 1.

Сьомий принцип. Поряд з абсолютним показником  $P_i$  та відносним показником  $K_i$  кожна складна або проста властивість характеризується також своєю вагою серед усіх інших властивостей – коефіцієнтом ваги показника властивості  $M_i$ .

Восьмий принцип. Комплексну кількісну оцінку якості  $K$  можна подати як деяку функцію відносних показників  $K_i$  та коефіцієнтів вагомості  $M_i$ . Так,  $K = f(K_i, M_i)$ . Функція  $f$  може виражати різні залежності – середньозважені (арифметичну, геометричну та ін.) величини; лінійну функцію, поліном тощо.

Основними параметрами якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є такі: умови організації професійної діяльності викладачів; якість процесу діяльності викладачів; якість результатів професійної діяльності.

Для вимірювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу за визначеними параметрами необхідно здійснити наступні дії:

- приймаючи якість за складну характеристику, виділити умови, що необхідні для забезпечення професійної діяльності, і визначити якісну характеристику, вагомість та критерії бальної оцінки кожної умови (середньовиважена величина всіх умов складе бальну оцінку якості умов для здійснення професійної діяльності);
- так само декомпонувати якість процесу діяльності викладачів та якість результатів професійної діяльності (виділяючи складові, визначаючи їх якісні характеристики, вагомість та критерії бальної оцінки якості складових);



- розроблені таким чином складові якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників звести в спеціальну таблицю, яка становитиме її (якості професійної діяльності) кваліметричну модель (за Г. Азгальдовим). Це є засіб (інструментарій) оцінювання якості професійної діяльності й одночасно встановлений стандарт, який розробляє окремо кожна вищий навчальний заклад для себе, виходячи з власних умов й особливостей діяльності;
- для автоматизації підрахунків отриману таблицю занести в табличний процесор Excel. У відведену графу виставити бальні оцінки наявного на той момент стану якості всіх визначених складових (умов здійснення професійної діяльності, самої професійної діяльності, її результатів). Отримана середньовиважена бальна оцінка якостей усіх компонентів складе бальну оцінку якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника на момент вимірювання.
- провести моніторингові процедури, які передбачають неодноразове вимірювання професійної діяльності за визначеним графіком з поточним регулюванням умов та процесу діяльності для забезпечення заздалегідь визначеного результату (стандарту). Частота вимірів буде залежати від періоду, який потрібен для отримання позитивних змін після регулювання.

Параметри, як і фактори і критерії, що їх деталізують, були визначені на підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та нормативних документів, що регламентують діяльність науково-педагогічних працівників ВНЗ. Критерії відбивають вимоги до діяльності викладача за певними напрямками, які унормовані на рівні навчального закладу або його структурного підрозділу (факультету, інституту тощо). Крім теоретичного аналізу, покладеного в основу визначення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, було проведено і експертне оцінювання даних показників керівниками ОНУ імені І.І. Мечникова, членами Науково-методичної ради ОНУ імені І.І. Мечникова (всього до експертизи було залучено 50 осіб). Після обробки отриманих

даних та уточнення показників цими ж експертами в процесі анкетування була визначена і вагомість показників. Подібний механізм визначення параметрів, факторів і критеріїв під час розроблення кваліметричних моделей розкритий у працях учених Н. Борової [60], Г. Дмитренка [106], І. Драч [108], Г. Єльнікової, З. Рябової [124].

Кожна проста або складна властивість може характеризуватися, крім абсолютного показника, відносним показником. Тобто, отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника із базовим (еталонним). При цьому кожна складова якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та напрями їх прояву мають свою вагомість. Сума вагомостей показників властивостей є величиною постійною і дорівнює одиниці.

Загальний рівень  $P_{заг.}$  якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ визначається за формулою:

$$P_{заг.} = M_1 \cdot P_1 + M_2 \cdot P_2 + M_3 \cdot P_3; \quad (4.3)$$

де  $M_1, M_2, M_3$  – вагомість параметрів;  $P_1, P_2, P_3$  – значення параметрів.

Критерії  $K_i$  оцінювання рівня якості професійної діяльності оцінюються середньозваженою арифметичною залежністю такого вигляду:

$$K_i = v_i \cdot k_i \quad (4.4)$$

де  $v_i$  – вагомості критеріїв;  $k_i$  – значення коефіцієнтів відповідності.

Фактори  $F_j$  якості професійної діяльності оцінюються за формулою:

$$F_j = \sum_{i=1}^n m_i \cdot K_i, \quad (4.5)$$

де  $m_i$  – вагомості факторів,  $K_i$  – значення критеріїв.

Параметри  $P_k$  якості професійної діяльності оцінюються за формулою:

$$P_k = \sum_{j=1}^n M_j \cdot F_j,$$

де  $M_j$  – вагомості параметрів,  $F_j$  – значення факторів.

Після проведення обрахунків за наведеними формулами отриманого значення ( $P_{заг.}$ ) якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ можна зробити висновок:

- 1) якщо  $P_{zag.} \leq 0,50$  – рівень якості професійної діяльності низький;
- 2) якщо  $0,51 \leq P_{zag.} \leq 0,64$  – рівень якості професійної діяльності середній;
- 3) якщо  $0,65 \leq P_{zag.} \leq 0,84$  – рівень якості професійної діяльності середній;
- 4) якщо  $0,85 \leq P_{zag.} \leq 1$  – рівень якості професійної діяльності високий.

Перевагою розробленої кваліметричної моделі порівняно з наявними методиками оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є цілісне уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складових (підсистем).

Виділені параметри, фактори і критерії якості сприятимуть вирішенню основних завдань моніторингу, яке полягає, з одного боку, в забезпеченні оптимальності професійної діяльності науково-педагогічних працівників, підвищення її інтенсивності, з іншого – в забезпеченні умов для «комфортності» здійснення професійної діяльності. Систематичне оцінювання результатів професійної діяльності науково-педагогічних працівників забезпечить своєчасне отримання необхідного зворотного зв'язку та оперативність здійснення управлінських впливів щодо коригування професійної діяльності, дасть змогу раціональніше та ефективніше використовувати ресурсне забезпечення, підвищити відповідальність науково-педагогічних працівників за результати своєї професійної діяльності.

### **Висновки до четвертого розділу**

У ході дослідження з'ясовано, що методика організації і проведення моніторингового дослідження якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це системний процес з відповідним організаційним супроводом, представлений в органічному поєднанні принципів, змісту, методів, засобів, алгоритму дій, поточного відстеження та програми корекційних заходів результативності моніторингу, які дають

змогу скласти його процесуальну характеристику та поетапно досягти гарантованого результату.

Основою розроблення методики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є модель оцінювання, що включає такі компоненти: об'єкт оцінювання, суб'єкт оцінювання, база оцінювання, критерії й алгоритм оцінювання.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що з точки зору врахування структурно-функціональних властивостей системи, які визначають вибір показників і мети оцінювання, а також впливу суб'єкта управління найбільш ефективною для здійснення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є модель комплексного оцінювання, підґрунтям якої є парадигма «вхід – процес – вихід», що припускає оцінювання вхідних показників процесу й результатів у єдиній системі.

З точки зору процедури оцінювання ефективною є модель циклічного оцінювання, яка передбачає послідовне внутрішнє й зовнішнє оцінювання. Її переваги обумовлені суб'єкт-суб'єктними тристоронніми відносинами, прямими й зворотними інформаційними потоками, удосконаленням самої системи оцінювання після завершення кожного циклу. Принциповою відмінністю цієї моделі є порівняльний підхід до оцінки результатів діяльності серед аналогічних об'єктів.

У ході дослідження визначено вимоги до системи критеріїв якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, дотримання яких сприятиме максимально ефективному та оперативному їх використанню.

Аналіз наукової літератури засвідчив два підходи до визначення критеріїв оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників: діяльнісний і компетентнісний.

Відсутність ефективного і загально визнаного механізму вимірювання та оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ пов'язана саме зі складним, творчим і різноспрямованим характером професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що

обумовлює складність процедури оцінювання її якості. Кількісному підходу притаманний певний формалізм, а якісному підходу може бракувати об'єктивності. Вважаємо, що поєднання кваліметричного, компетентнісного і діяльнісного підходів до оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ дасть можливість максимально адекватно відобразити її стан.

З'ясовано, що моніторинг задоволеності професійною діяльністю дає можливість відслідковувати динаміку показників задоволеності персоналу і приймати на основі отриманих результатів управлінські рішення, необхідні як для вдосконалення діяльності ВНЗ у цілому, так і професійної діяльності науково-педагогічних працівників, зокрема.

У дослідженні проаналізовано різні тлумачення поняття «задоволеність». З'ясовано, що задоволеність персоналу є інтегральною характеристикою. З одного боку, це поняття виражає ставлення (оцінку, соціальну установку, мотив) людини до своєї праці через «зважування» для себе переваг одних її елементів і недоліків інших. З іншого боку, характеризує ступінь відповідності домагань людини і реальних умов її праці і показує стан працівника (психологічний або емоційний) в конкретний період часу.

Визначено, що при оцінці задоволеності такої категорії як науково-педагогічні працівники слід також враховувати специфіку їхньої праці. Доведено, що задоволеність науково-педагогічних працівників професійною діяльністю має дві складові – задоволеність діяльністю і задоволеність професією. Задоволеність діяльністю складається з таких факторів: управління діяльністю ВНЗ, умови праці, робота підрозділів вищого навчального закладу, психологічний клімат, доступність інформації, організація навчального процесу. Задоволеність професією визначається такими факторами як професійні здобутки та умови підвищення кваліфікації.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури, а також практичного досвіду вищих навчальних закладів засвідчив, що оцінювання

викладачів студентами є важливою складовою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Для вимірювання задоволеності науково-педагогічних працівників професійною діяльністю та задоволеності студентів викладацькою діяльністю запропонований відповідний інструментарій.

Зроблено висновок, що кваліметричний підхід є найбільш дієвим і раціональним способом досягнення мети і вирішення завдань моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Для здійснення моніторингу розроблено кваліметричну модель оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Параметрами моделі є: умови організації професійної діяльності викладачів; якість процесу діяльності викладачів; якість результатів професійної діяльності.

Перевагою розробленої кваліметричної моделі порівняно з наявними методиками оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників є цілісне уявлення якості професійної діяльності як системи взаємопов'язаних складових (підсистем), що може вважатися своєрідним стандартом.

Основні результати розділу відображені у таких публікаціях автора [15, 23, 24, 26, 29, 31].

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

#### 5.1. Етапи та методика експериментальної перевірки моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ

У попередніх розділах нашого дослідження ми теоретично обґрунтували педагогічні умови та модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. На даному етапі нам необхідно здійснити їх експериментальну перевірку (апробацію) та описати результати дослідження.

Апробація теоретично побудованої моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ передбачає організацію її перевірки на практиці, в реальних умовах.

Педагогічний експеримент був провідним методом пізнання, за допомогою якого досліджувався моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, і проводився у природних умовах освітнього середовища Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Методика педагогічного експерименту базувалася на лонгitudному методі організації дослідження. Метод лонгitudного дослідження (від англ. *longitude* – довгота) використовується задля вивчення тривалих за часом впливів та динаміки розвитку властивостей об'єкта в часі. Сутність його полягає в спостереженні за об'єктом дослідження протягом певного часу і систематичних зрізах за цей період. За результатами дослідження аналізується динаміка зміни досліджуваних особливостей, що дозволяє

виявити зміни індивідуальної траєкторії розвитку досліджуваного явища, періоди спаду, стабілізації, підйому. Однак, зі значною тривалістю досліджень пов'язані і певні труднощі, що негативно впливають на валідність. Зокрема, можливість застарівання методик та способів вимірювання досліджуваних властивостей та об'єктів [225].

При використанні терміну “лонгітюд” враховують щонайменше два орієнтовних критерія. По-перше, в дослідженні мова має йти про вивчення природніх змін. По-друге, цей термін, як правило, використовується щодо регулярного обстеження впродовж тривалого часового інтервалу [221, с. 47].

*Метою експериментального дослідження є перевірка гіпотези, яка полягає в тому, що постійне покращення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів пов'язано, передусім, із вирішенням завдання створення та функціонування у ВНЗ системи моніторингу якості їхньої професійної діяльності. Завдання експериментального дослідження ми вбачаємо у перевірці авторської концепції та ефективності моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та розробленні нормативно-методичного комплексу щодо її реалізації на інституційному рівні. Об'єктом експериментального дослідження є динаміка змін якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.*

Програма експериментального дослідження базувалася на принципах системності та поетапності. Принцип системності дозволив поєднати аналіз і синтез, якісне та кількісне в дослідженні впливу моніторингу на якість професійної діяльності викладачів, а принцип поетапності – представити впровадження системи моніторингу як сукупність послідовних етапів, кожен з яких характеризується визначеною метою, завданнями та застосуванням сукупності методів і засобів, що сприятимуть ефективності моніторингу, а також є основою для реалізації зазначеної системи. У ході проведення експериментальної перевірки ми також дотримувалися загально визначених



принципів: об'єктивності; вивчення досліджуваного явища у процесі його розвитку, змін; комплексного використання методів дослідження [249].

Експериментальні дослідження проводилися в три етапи. Експериментальну перевірку авторської системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ здійснено в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова; перевірку її окремих компонентів – на експериментальних майданчиках у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського, Одеському регіональному інституті державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, Донецькому національному університеті, Вінницькому навчально-науковому інституті економіки Тернопільського національного економічного університету, Європейському університеті. Усього до експерименту було залучено 300 студентів, біля 1027 науково-педагогічних працівників.

*На першому – аналітико-пошуковому – етапі дослідження* вивчено стан теоретичного та практичного розроблення досліджуваної проблеми, проаналізовано нормативно-правові та наукові джерела, виявлено суперечності, сформульовано науковий апарат; вивчався вітчизняний та зарубіжний досвід моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з метою підготовки науково-методичної та емпіричної бази експериментальної перевірки системи моніторингу, а саме розроблення концепції, моделі системи моніторингу, створення факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності викладачів вищої школи.

Були використані такі методи дослідження: порівняльний, проблемно-цільовий, логіко-системний та структурно-функціональний аналіз філософської, психолого-педагогічної, економічної, науково-методичної літератури з метою теоретичної розробки проблеми; термінологічного аналізу – для визначення базових понять дослідження; вивчення сучасного педагогічного досвіду зарубіжних та вітчизняних вищих навчальних закладів

з метою визначення тенденцій розвитку моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

*На другому – методологічно-експериментальному – етапі дослідження* здійснено експериментальну перевірку гіпотези та концептуальних положень дослідження; апробовано систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ з метою підтвердження її ефективності.

Реалізація концептуально-нормативних умов, що створюють підґрунтя моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, здійснювалась через формування нормативно-методичної бази щодо впровадження та функціонування системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; розроблення концепції, моделі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Організаційно-управлінські умови пов'язані з розробкою кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Інформаційно-технічні умови реалізуються шляхом поєднання функцій суб'єктів та об'єктів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників через сполучення зовнішнього та внутрішнього поточного регулювання діяльності для досягнення спрогнозованого результату. Зручність виконання моніторингових процедур забезпечується автоматизацією заповнення даних та обчисленням, побудовою зіставних діаграм за результатами обчислення.

Були використані такі емпіричні методи: аналіз документації університету; усні опитування (проведення інтерв'ю та бесід); письмові опитування (анкетування) та ін. Використовувалися також такі теоретичні загальнонаукові методи: аналіз та синтез, узагальнення, класифікація, порівняння, співставлення та ін. для обробки результатів анкетування, метод Дельфі, метод експертної оцінки для отримання об'єктивних результатів оцінювання, метод «360 градусів»; методи простого середнього арифметичного та частки від цілого для визначення показників зв'язку між

отриманими результатами.

У відповідності з цілями і завданнями, логікою створення системи та затребуваністю проміжних і кінцевих результатів можна виділити в процесі створення і реалізації системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників такі етапи:

1. Організаційно-підготовчий: формулюються мета і завдання; визначаються суб'єкти й об'єкти моніторингу; формується система показників і критеріїв; розробляється інструментарій моніторингу; формується нормативно-методична база щодо впровадження та функціонування системи моніторингу; здійснюється підготовка науково-педагогічних працівників до запровадження системи моніторингу якості професійної діяльності.
2. Процесуальний: здійснюється апробація інструментарію та збору даних за моніторинговою програмою із дотриманням правил здійснення моніторингових процедур, із подальшим аналізом і оцінюванням.
3. Результативний: обробляється і систематизується отримана інформація, аналізуються і інтерпретуються дані, формулюються висновки, зокрема, прогностичні, розробляються рекомендації та проекти коригувальних заходів. Здійснюється аналіз ефективності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

На першому етапі – організаційно-підготовчому – розроблялись модельні уявлення про систему моніторингу, стратегія та план дій щодо її впровадження, вирішувались завдання щодо забезпечення психологічної, методичної та організаційної готовності викладацького складу до проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

В Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова повноваження з організації робіт, пов'язаних з побудовою системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників були покладені на проректора університету з науково-педагогічної роботи,

оскільки він володіє реальними повноваженнями в управлінні якістю освітнього процесу. У рамках Науково-методичної ради університету була створена робоча група, до участі в якій були залучені викладачі кафедри педагогіки. Головним джерелом ідей на цьому етапі слугувало вивчення наукових праць, зарубіжного та вітчизняного досвіду функціонування систем моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Встановлювались науково-методичні зв'язки з науковцями, представниками ВНЗ, в яких функціонують системи оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу. Для встановлення і підтримки науково-методичних контактів використовувалась і така форма, як участь у науково-практичних конференціях і методологічних семінарах.

Розробка моделі, інструментарію та технології моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників здійснювалась у два етапи з широким залученням персоналу університету в роботу щодо побудови системи моніторингу.

Перший етап – аналіз діяльності викладача університету, визначення критеріїв, показників і розроблення кваліметричної моделі якості діяльності науково-педагогічних працівників університету. На цьому етапі закладалась змістова основа оцінювання.

Залежно від специфіки діяльності професорсько-викладацького складу кафедр і факультетів визначались її види і коефіцієнти їх вагомості, професійно важливі якості, необхідні співробітникам, критерії і показники якості діяльності. Для визначення критеріїв і показників якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ми використовували такі підходи:

- за кінцевим результатом, що передбачає аналіз результатів діяльності викладача;
- від ідеальної моделі особистості, побудованої на аналізі «психологічного портрета», вивченні якостей успішного викладача;

- через вивчення кваліфікаційної характеристики викладача вищої школи та посадових обов'язків;
- від стандартів кваліфікації науково-педагогічних працівників, вимог до професійної діяльності, результатів діяльності;
- експертна оцінка.

Особлива увага при проведенні експериментальної перевірки розробленої моделі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та впровадження її в систему внутрішнього забезпечення якості приділялася визначенню пріоритетності діяльності викладачів. Для цього використовувався метод Дельфі, який було описано у дисертаційному дослідженні Г. Єльнікової. Авторка зазначила, що метод Дельфі – багаторівнева процедура анкетування, яка стабілізує оцінки експертів, результатом чого є прийняття пропозиції експертів або прийняття скоригованого рішення.

Задля забезпечення наскрізності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ми визначали середню вагомість факторів для моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. На цьому етапі було проведено анкетування 124 респондентів з числа адміністрації та викладачів Одеського національного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету. З метою отримання достовірних даних у виборку ми включили викладачів різних категорій, що мають науково-педагогічний стаж більш, ніж п'ять років. Було також опитано 147 студентів названих вище ВНЗ. Отримані дані дозволили виокремити фактори якості професійної діяльності викладачів та встановити їх вагомість.

Розглянемо порядок визначення вагомості факторів на прикладі

субмоделі якості діяльності науково-педагогічних працівників. Для технологізації та автоматизації застосування зазначеної субмоделі обчислюється пріоритетність факторів викладацької діяльності відповідно до пріоритетів ВНЗ. Для встановлення вагомості виділених факторів діяльності роздруковуються таблиці, де стовпчиком записані перелічені фактори і є графа для виставлення бального ранжиру. Бальний ранжир визначається на основі найвищого балу – 5, який обумовлюється кількістю факторів. Бали вставляються від вищого до нижчого, спираючись на усвідомлений ранжир власних пріоритетів. Таблиця має такий вигляд (табл. 5.1). Для узгодження пріоритетів респондентами є адміністрація вищого навчального закладу, науково-педагогічний персонал, студенти.

Таблиця 5.1

#### Форма таблиці для виставлення балів

Фактори	Бали
1.Професійна компетентність	
2. Рівень навчальної діяльності	
3. Рівень науково-дослідної діяльності	
4. Рівень навчально-методичної діяльності	
5. Рівень організаційної діяльності	

Для заповнення другої графи респонденту треба відповісти на запитання: «Який із перелічених факторів саме для мене є найважливішим?». Враховуючи, що факторів 5, виставляється бал 5 проти визначеного фактору. У переліку залишається 4 фактори. Знову респондент відповідає на те саме запитання і виставляє проти обраного фактора бал 4. Далі визначає серед тих трьох факторів, що залишилися, найважливіший і проти нього ставить бал 3. Так само визначається бальний ранжир для інших факторів. Результатом є отримання такої таблиці (як приклад) (табл.5.2):

Таблиця 5.2

**Загальний вигляд таблиці фіксування балів, що показують пріоритетність факторів**

Фактори	Бали
1.Професійна компетентність	1
2. Рівень навчальної діяльності	2
3. Рівень науково-дослідної діяльності	4
4. Рівень навчально-методичної діяльності	3
5. Рівень організаційної діяльності	5

Зазначених таблиць буде стільки, скільки опитуваних. Після цього створюється відповідна зведена таблиця для узагальнення результатів і визначення вагомості факторів (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

**Зведена таблиця для узагальнення результатів і визначення вагомості факторів якості діяльності науково-педагогічних працівників**

Фактори порядковий номер респондента	Бали					$\Sigma$	Значення вагомості
	1	2	3	4	5		
1.Професійна компетентність	3	4	3	2	4	16	0,21
2. Рівень навчальної діяльності	4	5	4	3	2	18	0,24
3. Рівень науково-дослідної діяльності	5	2	5	4	1	17	0,23
4. Рівень навчально-методичної діяльності	2	1	2	5	3	13	0,17
5. Рівень організаційної діяльності	1	3	1	1	5	11	0,15
Усього	15	15	15	15	15	75	1,00

Аналіз такої зведеної таблиці дає змогу побачити реальну спрямованість активності респондентів, що відповідає їх пріоритетам, які позначаються балами. Найвищий бал (5) – найбільший пріоритет. І навпаки, найнижчий бал (1) – найменший пріоритет. Так з'являється матриця виставлених балів, що показують пріоритети у діяльності кожного науково-педагогічного працівника. Виставлені бали свідчать про ті напрямки діяльності, які найбільше або найменше бажані, в яких викладач працює

більш вмотивовано або менш вмотивовано. Така матриця дозволяє, наприклад, завідувачу кафедри доручати важливі для кафедри справи кожному викладачеві з урахуванням його вектору активності, що відповідає пріоритетам працівника. Таким чином досягається наближення або поєднання мети навчального закладу з метою кожного науково-педагогічного працівника.

Далі обчислюється загальна кількість балів, виставлених кожним працівником по вертикалі (у стовпцях – останній рядок у наведеній вище таблиці) та загальна кількість балів, що виставлені всіма викладачами з кожного напрямку діяльності по горизонталі (у строках – передостанній стовпчик у наведеній вище таблиці). Ці значення мають бути однаковими (у нашому випадку – 75). На основі отриманих даних обчислюється вагомість кожного фактору. Для цього треба отриману загальну кількість балів з кожного фактора поділити на максимально можливу кількість балів (у нашому випадку – 75). Наприклад,  $11/75 = 0,146$ , або 0,15;  $13/75 = 0,173$ , або 0,17;  $18/75 = 0,24$ ;  $17/75 = 0,226$ , або 0,23. Сума отриманих результатів має дорівнювати 1,00. За цим самим принципом обчислюються всі значення вагомостей факторів, які вказують на пріоритети діяльності науково-педагогічних працівників університету й одночасно демонструють реальний вектор активності всього колективу.

Подана вище зведена таблиця свідчить про те, що серед факторів, які визначають рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, респонденти найбільшу перевагу віддають рівню якості навчальної діяльності; рівень якості науково-дослідної діяльності за показником пріоритетності знаходиться на другому місці; на третьому місці – професійної компетентності; на четвертому – навчально-методичної діяльності; на п'ятому – організаційної діяльності науково-педагогічного працівника.

Таким чином, обчислення вагомості надає важливу інформацію для подальшого регулювання якості професійної діяльності науково-



педагогічного працівника, і, перш за все, формування його спрямованості (напряму активності) щодо першочерговості здійснення різних напрямів роботи.

З встановлених пріоритетів можна зробити висновок про те, що такий колектив буде прагнути до саморозвитку, безперервно поновлюючи свої знання й використовуючи їх в освітньому процесі вищого навчального закладу. Отримані дані показують, що навчально-методична і організаційна діяльність науково-педагогічних працівників будуть вимагати певної уваги адміністрації.

Таким чином, маючи узагальнені дані анкетування науково-педагогічних працівників, можна здійснювати прогностичне регулювання діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ.

Так само формуються дані всіх інших категорій респондентів. Отримані результати узагальнюються в такій таблиці (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Визначення вагомості факторів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Фактори	студенти	викладачі	адміністрація	середнє значення по університету
1. Професійна компетентність	0,24	0,21	0,19	0,21
2. Рівень навчальної діяльності	0,24	0,24	0,22	0,23
3. Рівень науково-дослідної діяльності	0,16	0,23	0,22	0,21
4. Рівень навчально-методичної діяльності	0,23	0,17	0,19	0,20
5. Рівень організаційної діяльності	0,13	0,15	0,18	0,15
Всього	1,00	1,00	1,00	1,00

Зведені дані свідчать про те, що різні категорії респондентів очікують від науково-педагогічних працівників посилення різних напрямків діяльності. Так, студенти прагнуть мати професійно-компетентного викладача, який вміє організувати їхню навчально-пізнавальну діяльність на високому методичному рівні. Низька вагомість фактору якості науково-дослідної діяльності свідчить про те, що переважна більшість студентів, по-перше, орієнтовані в майбутньому на професійну діяльність, по-друге, ще не

переорієнтувалися в достатній мірі на варіативний навчальний процес, прагнучи підтримки колишніх, більш жорстких вимог до діяльності викладача вищої школи. Адміністрація університету, окрім організації навчального процесу, так само звертає велику увагу на науково-дослідну діяльність, але, також, вважає необхідним розвивати професійну компетентність викладачів та підтримувати їх навчально-методичну діяльність. Найменшу вагу у всіх респондентів має рівень якості організаційної діяльності.

Як бачимо, зведена таблиця підтверджує, що провідними в системі професійної діяльності науково-педагогічних працівників залишаються навчальна і науково-дослідна діяльності.

Маючи такий звіт даних, можна отримувати необхідну інформацію й орієнтуватися в комунікативних зв'язках з певною категорією учасників освітнього процесу. Інтерпретуючи узагальнені дані, можна спрямувати професійну діяльність науково-педагогічних працівників у бажаному напрямку, посилюючи пріоритетні сторони діяльності вищого навчального закладу. Крім того, отримана інформація дає підставу для поточного регулювання планів роботи навчального відділу і методичної роботи у ВНЗ.

За аналогією ми знаходили вагомість факторів та критеріїв інших параметрів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, значення яких після підрахунків заноситься до кваліметричної моделі.

Отже, використання цього методу дозволило узгодити та вмотивувати діяльність науково-педагогічних працівників та забезпечити ефективність проведення моніторингу на основі рефлексивного ставлення викладачів до здійснення діяльності.

Якщо порівняти результати соціологічного опитування щодо пріоритетів діяльності науково-педагогічних працівників на початку експерименту та в кінці, можна побачити їх динаміку (див. табл.5.5).

Таблиця 5.5

**Динаміка пріоритетів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Фактори	2012	2013	2014
1. Професійна компетентність	0,21	0,20	0,18
2. Рівень навчальної діяльності	0,24	0,24	0,23
3. Рівень науково-дослідної діяльності	0,23	0,23	0,23
4. Рівень навчально-методичної діяльності	0,17	0,18	0,19
5. Рівень організаційної діяльності	0,15	0,16	0,17
Всього	1,00	1,00	1,00

Як бачимо, на початку експерименту серед факторів, що визначають якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників, майже однакову вагомість мають якість навчальної діяльності і науково-дослідної діяльності (відповідно 0,24 і 0,23); найменшу вагомість має організаційна діяльність науково-педагогічних працівників.

У процесі впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників спостерігається вирівнювання показників за рахунок зменшення коефіцієнтів вагомості перших трьох факторів і збільшення коефіцієнтів вагомості останніх двох факторів, що відповідає певному перерозподілу пріоритетів діяльності науково-педагогічних працівників. При цьому фактори якості навчальної і науково-дослідної діяльності мають однакову вагомість та, як і раніше, провідне значення, на друге місце вже виходить фактор якості навчально-методичної роботи. Третє місце посідає професійна компетентність. На останньому місці залишається фактор якості організаційної діяльності.

Аналізуючи отримані дані, можна дійти висновку про чітку тенденцію зростання пріоритетності навчально-методичної діяльності науково-педагогічних працівників у зв'язку з необхідністю забезпечення належного рівня організації і керівництва самостійною роботою студентів, а також про певне вирівнювання пріоритетів. Це можливо за умови зростання ступенів свободи в професійній діяльності науково-педагогічних працівників та забезпечення їх рефлексивного розвитку.

Таким чином, обчислення вагомості надає важливу інформацію для подальшого регулювання діяльності науково-педагогічного працівника, і, перш за все, формування його спрямованості (напрямку активності) щодо першочерговості здійснення різних напрямів роботи.

За аналогією знаходиться вагомість факторів та критеріїв інших параметрів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, значення яких після підрахунків заноситься до кваліметричної моделі.

Використання цього методу дозволило узгодити та вмотивувати діяльність науково-педагогічних працівників та забезпечити ефективність проведення моніторингу на основі рефлексивного ставлення викладачів до здійснення діяльності.

Другий етап – проектування моніторингових процедур. Суть проектування – облік усіх необхідних умов для організації та оптимального проведення моніторингових процедур, необхідних і достатніх для отримання всього обсягу діагностичної інформації про якість діяльності викладачів університету.

На цьому етапі були визначені терміни, тривалість проведення і обробки отриманих результатів, розроблені інструкції щодо заповнення необхідної документації.

Розроблені і відображені у «Положенні про рейтингову оцінку діяльності науково-педагогічних працівників (НПП) Одеського національного університету» модель системи моніторингу якості професійної діяльності, кваліметрична модель якості професійної діяльності, критерії, показники і методика рейтингового оцінювання діяльності викладачів обговорювалися на кафедрах і факультетах і схвалені Науково-методичною радою університету і ректоратом. На основі показників рейтингового оцінювання експертною комісією визначалося значення коефіцієнта відповідності критеріїв у кваліметричній моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

На першому етапі впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників особлива увага приділялася готовності суб'єктів моніторингу до експертної діяльності. Задля формування психологічної, організаційної, науково-методичної готовності суб'єктів до моніторингу нами був організований і проведений у межах діяльності Науково-методичної ради університету науково-методичний семінар. Його основу склав курс «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» (додаток Е), розрахований на адміністрацію, керівників підрозділів, голів навчально-методичних комісій, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Метою спецкурсу є формування моніторингової компетентності у науково-педагогічних працівників ВНЗ. Основними завданнями вивчення курсу є: аналіз державної політики створення в Україні національної системи моніторингу якості освіти; підвищення професійного інтересу науково-педагогічних працівників до моніторингової діяльності; формування та розвиток потреби науково-педагогічних працівників у вдосконаленні моніторингової компетентності; надання методичної допомоги викладачам щодо здійснення моніторингових процедур; удосконалення умінь та навичок володіння сучасними інформаційними технологіями та використання їх для вирішення цілей моніторингу; удосконалення технології проведення моніторингових процедур; заохочування викладачів до здійснення власних моніторингових досліджень, самооцінювання і самоаналізу своєї діяльності.

Викладання курсу «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» базувалося на реалізації міждисциплінарних зв'язків з такими фундаментальними дисциплінами як філософія, кваліметрія, аксіологія, педагогіка, психологія, моделювання і методи теорії вимірювань.

Мета реалізувалася через оволодіння:

– системою знань про освітню сферу та її якість; сутність, зміст і структуру професійної діяльності науково-педагогічних працівників;

нормативно-правові документи, що регламентують проведення моніторингових досліджень; змістову сутність, принципи, функції, рівні, структуру моніторингу; основні принципи розробки інструментарію моніторингу; методи збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу;

– технологією моніторингового дослідження якості професійної діяльності шляхом формування й удосконалення вмінь і навичок планування моніторингового дослідження; вивчення, аналізу, узагальнення і впровадження вітчизняного та міжнародного досвіду моніторингових досліджень; визначення показників якості професійної діяльності; розроблення інструментарію для проведення моніторингових досліджень; застосування сучасних інформаційних технологій для оброблення та узагальнення отриманої інформації; аналізу та інтерпретації інформації в текстовій, табличній та графічній формах; визначення коригувальних заходів за результатами моніторингових досліджень.

Для цього ми використовували низку методів, форм і засобів науково-методичної роботи: лекції; семінари-практикуми, тренінгові заняття, бесіди, дискусії, круглі столи тощо.

Задля формування позитивного ставлення науково-педагогічних працівників університету до моніторингу якості їхньої професійної діяльності здійснювалася широка інформаційно-роз'яснювальна робота на засіданнях науково-методичної ради університету, ректорату, вчених рад, навчально-методичних комісій інститутів, факультетів, де всебічно обговорювалась досліджувана проблема; проводилися групові та індивідуальні бесіди з елементом переконання та навіювання. У процесі семінарів-практикумів відбувалося обговорення з викладачами переваг і недоліків моніторингу якості професійної діяльності, його значення для прийняття управлінських рішень, підвищення якості освіти, аналізувався кращий вітчизняний та зарубіжний досвід. З метою оновлення та поглиблення теоретичних знань науково-педагогічних працівників щодо моніторингу були проведені круглий стіл

«Формування підходів щодо оцінювання якості професійної діяльності викладачів вищої школи», семінари-практикуми «Критерії і показники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «Кваліметричний підхід до оцінювання якості професійної діяльності викладачів вишів» та ін., підготовлено в електронному варіанті нормативно-методичні матеріали щодо впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету. Практичні навички виробляли в ході проведення семінарів-практикумів, тренінгових занять, ділових ігор.

Таким чином, основними результатами організаційно-підготовчого етапу стали: визначення мети, завдань, системи показників і критеріїв моніторингу; розроблення інструментарію моніторингу; формування нормативно-методичної бази моніторингу; розроблення програми безпосереднього впровадження системи у навчальному закладі; формування психологічної, організаційної, науково-методичної готовності суб'єктів до моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників

На другому етапі – процесуальному – відбувалася апробація інструментарію та збору даних за моніторинговою програмою із дотриманням правил здійснення моніторингових процедур та подальшим їх аналізом і оцінюванням.

Посилення процесів саморозвитку і самоорганізації науково-педагогічних працівників забезпечується введенням рейтингового оцінювання та методики самомоніторингу і зовнішнього моніторингу за моделлю «вхід – вихід».

Експериментальна робота включала: адаптацію кваліметричних моделей якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників до політики і стратегії розвитку навчального закладу; розробку, тиражування анкет для рейтингового оцінювання викладачів; заповнення анкет викладачами; проведення робочою групою періодичних замірів якості професійної діяльності раз на рік (результати першого вимірювання вважаються результатами «вхідного» моніторингу, результати подальших

вимірювань – «вихідного» моніторингу).

Спочатку узагальнення проводилося на рівні кафедри. Потім обчислювалося значення середнього рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на рівні факультету/інституту. Усереднення показників всіх факультетів/інститутів визначило рівень якості професійної діяльності викладачів на загальноуніверситетському рівні.

Для оцінювання професійної компетентності науково-педагогічного працівника доцільно використовувати метод «360 градусів», котрий може використовуватися як самостійний або ж доповнювати інші. Перевагою цього методу є те, що за його допомогою можна отримати максимально повну й достатньо об'єктивну оцінку професійної компетентності викладача [313, с. 112-122].

Даний метод передбачає широке коло оцінюючих: керівництво (декан, завідувач кафедри), колеги, студенти, сам викладач (у цьому випадку його самооцінка прирівнюється до оцінки експертів). Метод оцінювання науково-педагогічних працівників «360 градусів» включає декілька етапів.

Перший етап – визначення цілей і завдань. Крім основної мети – визначення рівня професійної компетентності науково-педагогічного працівника, перед експертами постає завдання визначити «слабкі місця» викладачів в професійному плані, а також шляхи їх покращення.

Другий етап – розроблення кваліметричної моделі професійної компетентності науково-педагогічних працівників (додаток В.3). Також нами використовувались анкети, представлені у додатках Г.3 і Г.4

Третій етап – визначення кількості оцінюваних. Оптимальна кількість оцінюваних не повинна перевищувати 15 осіб. Якщо їх більше, то оцінювання здійснюється поетапно. Для цього необхідно скласти графік його проведення.

Четвертий етап – визначення складу експертної групи. При виборі експертів надзвичайно важливо, щоб кожен з них зміг компетентно й неупереджено оцінити науково-педагогічного працівника за визначеними



критеріями. До експертної групи має входити не менше 7-8 осіб, інакше можна отримати необ'єктивну інформацію.

П'ятий етап – підготовка до процедури оцінювання. До початку проведення оцінювання всі викладачі, що беруть в ньому участь, детально ознайомлюються з правилами проведення. Експертам пояснюють правила і принципи оцінювання, демонструють анкети, зразки їх заповнення, а також оголошують цілі оцінювання, підкреслюючи необхідність дотримання повної об'єктивності для отримання максимально вірних результатів.

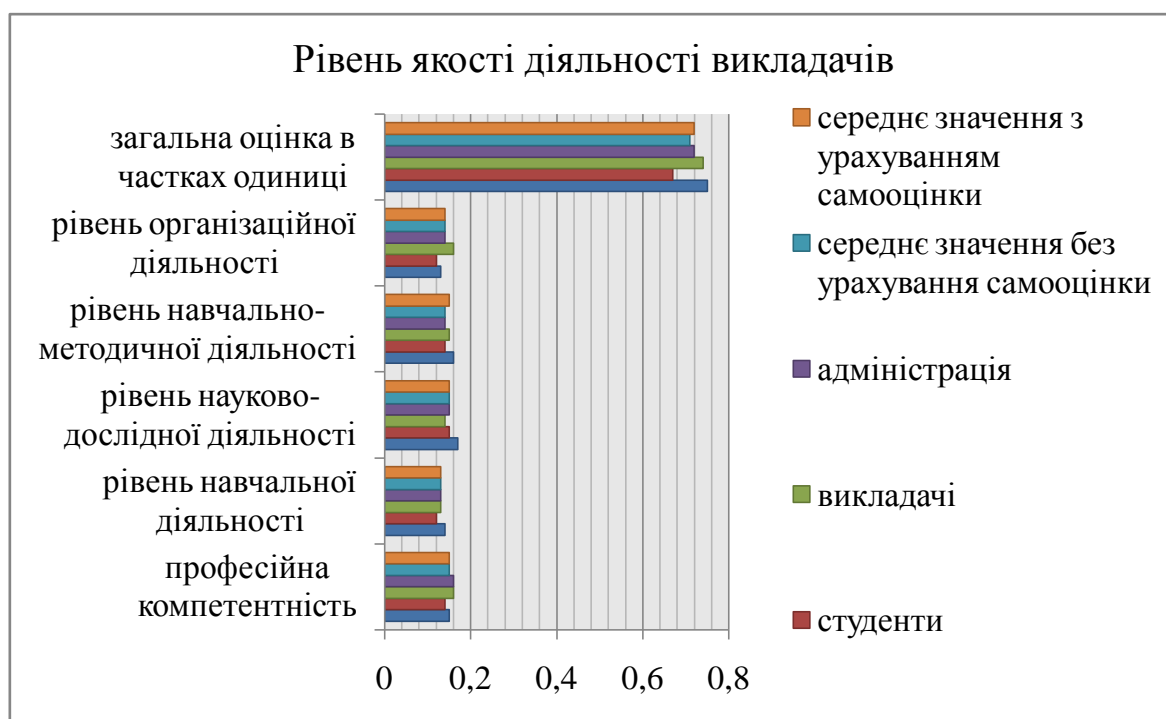
Шостий етап – процес збору інформації, при цьому особливо важливо дотримуватися анонімності.

Сьомий етап – оброблення отриманої інформації. На цьому етапі відповіді учасників заносяться в загальну матрицю або базу, підсумовуються за кожним критерієм якості професійної діяльності викладачів. Кожному критерію присвоюється середній бал, що розраховується як середньозважена оцінка по кожній групі експертів. Середнє значення факторів підраховується на основі середньозважених оцінок критеріїв. Результати оцінювання представляються, як правило, у вигляді таблиць, діаграм (табл.5.6., рис.5.1.) і текстових звітів.

Таблиця 5.6.

### Показники середньозважених оцінок за групами експертів і факторам якості професійної діяльності викладачів

Фактори	Часткова оцінка факторів					
	само-оцінка	студенти	викладачі	адміністрація	середнє значення без урахування самооцінки	середнє значення з урахуванням самооцінки
1.Професійна компетентність	0,15	0,14	0,16	0,16	0,15	0,15
2. Рівень навчальної діяльності	0,14	0,12	0,13	0,13	0,13	0,13
3. Рівень науково-дослідної діяльності	0,17	0,15	0,14	0,15	0,15	0,15
4. Рівень навчально-методичної діяльності	0,16	0,14	0,15	0,14	0,14	0,15
5. Рівень організаційної діяльності	0,13	0,12	0,16	0,14	0,14	0,14
Загальна оцінка в частках одиниці	0,75	0,67	0,74	0,72	0,71	0,72



**Рис.5.1. Результати визначення рівня якості діяльності викладачів методом «360 градусів»**

Зведені дані свідчать про те, що самооцінка й оцінка діяльності викладача студентами, викладачами-колегами і адміністрацією різняться. Найменші оцінки рівня якості діяльності викладача спостерігаються в групі студентів. Найвища загальна оцінка (0,75) діяльності отримана в групі викладачів-колег. У групі експертів з адміністрації вона складає 0,72. Серед факторів найменші оцінки у всіх групах експертів мав рівень якості навчальної діяльності (0,12, 0,13 і 0,13). Також можна зробити висновок, що викладач оцінює якість своєї діяльності вище, ніж інші категорії експертів: оцінки рівня якості діяльності майже за всіма факторами (окрім організаційної діяльності) отримані на основі самооцінювання вище відповідних середніх оцінок, виставлених експертами. Резерви у підвищенні якості професійної діяльності криються у підвищенні якості навчальної діяльності, налагодженні комунікацій зі студентами.

Восьмий етап – заключний – інформація про отримані результати. З результатами оцінювання ознайомлюють керівників підрозділів (деканів, завідувачів кафедр), котрі, в свою чергу, доводять їх до відома науково-

педагогічних працівників. На основі отриманих даних в ході індивідуальної бесіди перед кожним викладачем ставляться конкретні завдання щодо удосконалення професійної діяльності і складається план індивідуального розвитку для тих викладачів, сума балів по оцінці яких не досягла достатнього рівня.

Результати експериментальної перевірки оброблялись з використанням кваліметричного підходу, який використовувався разом із застосуванням табличного редактора Excel.

Рейтингове оцінювання якості діяльності викладачів проводилося на основі «Анкети для оцінювання якості роботи викладачів» (Додаток Г.1). Розробляючи анкету, ми виходили з того, що вона повинна бути простою і зрозумілою викладачам та містити очевидні і загальноприйняті показники.

Необхідно зазначити, що критерії рейтингового оцінювання є єдиними для всіх викладачів, однак для забезпечення порівнянності результатів оцінювання проводилося за чотирма посадовими категоріями: професори, доценти, старші викладачі та викладачі. У середині цих груп визначався рейтинг кожного викладача, який складався з двох компонентів: рейтинг «П», що характеризує кваліфікаційний потенціал, накопичений за час роботи, і рейтинг «А», що відображає активність за основними напрямками діяльності за минулий навчальний рік. У рейтингу «П» наводяться кваліфікаційні відомості – вчений ступінь, вчене звання, почесні звання, нагороди і т.д. Рейтинг «А» визначався за трьома основними напрямками: навчально-методична діяльність (ступінь складності навчального навантаження, методичне забезпечення навчальних дисциплін, видання підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, розробка та впровадження засобів контролю знань студентів, у тому числі й електронних і т. п.); науково-дослідна робота (підготовка науково-педагогічних кадрів, винахідницька діяльність, наукові публікації, видання монографій, керівництво науково-дослідною роботою студентів та ін.); виховна та організаційна робота (підготовка та проведення конференцій, олімпіад,

конкурсів, підготовка студентів до участі у різних наукових і методичних заходах, участь у роботі комісій, рад тощо). Абсолютний особистий рейтинг визначався підсумовуванням рейтингів «П» і «А».

Кожний показник в анкеті співставлявся з балами, для цього використовувався метод ранжирування з опорними точками, запропонований О. Архиповою, В. Крюковим, К. Шахгельдяном [46]. Як і метод аналізу ієрархій, метод ранжирування з опорними точками відноситься до методів експертних оцінок. Він полягає в наступному.

1. Вибирається максимальне число балів  $M_{\max}$  для оцінювання показника. При виборі максимального балу, можна орієнтуватися на число показників  $N$ . Очевидно, що повинна виконуватись нерівність  $M_{\max} > N$ , щоб забезпечити достатню роздільну здатність.

2. Приймається, що мінімальний бал дорівнює одиниці, оскільки показник, оцінений як 0 з системи виключається, а негативні бали не використовуються. У загальному випадку може бути виставлений інший мінімальний показник  $M_{\min} > 0$ , для якого вірна нерівність  $M_{\max} - M_{\min} \geq N$ .

3. З розглянутих показників вибирається той, який максимально значущий у рейтинговій оцінці  $x_k \in X = \{x_i, i = 1, N\}$ . Наприклад, таким показником може бути захист докторської дисертації в обліковий період. Цей показник зіставляється з максимальним балом  $x_k \leftrightarrow M_{\max}$

4. З решти показників  $X \setminus x_k$  вибираються ті, які найменш значимі для рейтингу  $x_l \in X \setminus x_k$ . Ці показники зіставляються з мінімальним балом  $x_l \leftrightarrow M_{\min}$ . Кількість таких показників, як і показників з максимальним балом, може бути більше 1.

5. У циклі з решти показників вибирається один і встановлюється на шкалі між значеннями  $[x_i; x_k]$ . На відміну від граничних показників показники, що залишилися, не зіставляються з балами. Зіставлення з точними балами всіх показників викликає утруднення в експертів. Але розстановка на осі у відносних одиницях (правіше означає більше, лівіше - менше) не викликає труднощів.

6. Цикл продовжується до тих пір, поки не будуть розставлені всі показники.

7. Після завершення ранжирування обчислюється рівномірна шкала і показникам присвоюються відповідні бали  $M_{min} < M_i < M_{max}$ .

Недоліком в даному підході є рівномірна шкала на всьому діапазоні значень показників. Для вирішення цієї проблеми запропоновано визначити на осі кілька опорних точок  $x_j$  і привласнити їм бали  $M_j^{opor}$  :  $x_j \leftrightarrow M_j^{opor}$ . Наприклад, додатковою, крім граничних, опорною може бути точка, відповідна показнику «захист кандидатської дисертації».

Відзначимо, що для рейтингової системи опорними точками були захист докторської дисертації (100 балів), захист кандидатської дисертації (50 балів) і курс підвищення кваліфікації (5 балів). Всі інші показники розмістилися між 5 і 100 балами.

Необхідно підкреслити, що підрахунок балів рейтингу якості діяльності здійснювався викладачами самостійно згідно зазначеним в анкеті критеріям. Результати самодіагностики, завірені підписом завідувача кафедри та надані до експертної групи Науково-методичної ради університету, були покладені в основу рейтингового оцінювання якості діяльності викладачів університету за кожною із зазначених категорій науково-педагогічних працівників.

Ми використовували різні способи представлення результатів рейтингового оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників: ранжирувані списки викладачів; бальна оцінка за видами діяльності; короткий висновок про рівень професійної діяльності викладацького складу кафедри, факультету/інституту, університету; розгорнуті дані про якість діяльності викладачів кафедри, факультету/інституту, університету тощо.

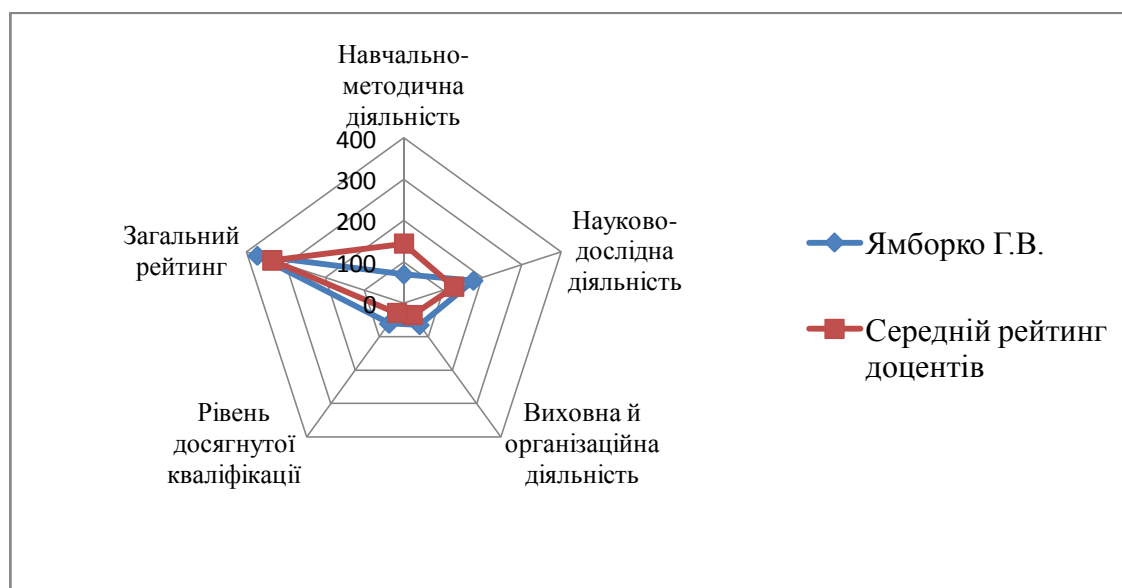
Викладач отримував індивідуальний рейтинг на тлі тієї категорії науково-педагогічних працівників, до якої він належав, або складу кафедри у вигляді таблиці і діаграми, де повідомлялося, під яким номером

представлений його рейтинг(табл. 5.7., рис. 5.2). Це давало йому можливість зіставити свої результати із середнім результатом викладачів, що мають однаковий з ним посадовий статус, і визначити напрямки і можливості підвищення якості власної діяльності .

Таблиця 5.7.

### Рейтинг викладачів кафедри педагогіки

Професорсько-викладацький склад кафедри	Навчально-методична діяльність	Науково-дослідна діяльність	Виховна й організаційна діяльність	Рівень досягнутої кваліфікації	Загальний рейтинг
Викладач 1	176	199	33	71	479
Викладач 2	145	201	20	48	414
Викладач 3	161	169	10	25	365
Викладач 4	160	105	15	25	305
Викладач 5	144	109	25	25	303
Викладач 6	138	116	23	25	302
Викладач 7	211	34	0	15	260
Викладач 8	96	124	12	24	256
Викладач 9	76	64	60	33	233
Викладач 10	81	116	40	42	279
Викладач 11	50	136	10	7	203
Викладач 12	76	84	10	15	185
Середньозважене	126	121	21	29	298



**Рис.5.2. Самооцінка якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника**

Для перевірки отриманих результатів було використано  $t$ -критерій Ст'юдента для залежних вибірок та критерій  $\chi^2$  К. Пірсона [286]. Критерій Ст'юдента можна використати для підтвердження залежності змін, що відбулися, від введення конкретних інновацій. Зв'язаний (парний)  $t$ -критерій застосовують для порівняння показників вибірки до і після експерименту. Так, в нашому дослідженні ми впроваджували систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників й спостерігали, як її впровадження впливало на рівень якості професійної діяльності викладачів. Аналіз вказаних змін дозволить зробити висновок про узгодження їх взаємодії. Для обчислення емпіричного значення  $t$ -критерію Ст'юдента в ситуації перевірки гіпотези про відмінності між двома залежними вибірками застосовується формула:

$$t = \frac{|M_d|}{\sigma_d / \sqrt{N}}, \quad (5.1)$$

де  $M_d$  – середня різниця значень,  $\sigma_d$  – стандартне відхилення різниць,  $N$  – розмір вибірки. Кількість ступенів свободи розраховують як

$$df = N - 1, \quad (5.2)$$

При застосуванні методів математичної обробки даних формулюються статистичні гіпотези. Це припущення про властивість генеральної сукупності, яке можна перевірити, спираючись на дані вибірки. Позначається гіпотеза літерою  $H$  від лат. Hypothesis. Перевірка гіпотези здійснюється на підставі виявлення узгодженості емпіричних даних з гіпотетичними (теоретичними). Якщо розходження між величинами, які порівнюються, не виходить за межі випадкових помилок, гіпотезу приймають. При цьому мова йде лише про узгодженість порівнюваних даних.

При використанні критерію Ст'юдента висновки формулюють шляхом порівняння його обчисленого значення з критичним, яке наводиться у статистичних таблицях –  $t_{кр}$ . Для визначення  $t_{кр}$  необхідно провести наступні дії: розрахувати число ступенів свободи за наведеною вище формулою;

обрати рівень значущості статистичного висновку:  $\alpha = 0,01$  при рівні 1% (ризик допустити помилку не перевищує 1%);  $\alpha = 0,05$  при рівні 5% (ризик допустити помилку не перевищує 5%); здійснити пошук  $t_{кр}$  за спеціальною таблицею критичних значень розподілу Стьюдента.

За умови, якщо  $t_{емп} > t_{кр}$  приймають припущення, що експериментально організована робота переважає над традиційною й підтверджує гіпотезу дослідження.

Критерій  $\chi^2$  К. Пірсона використовувався нами задля зіставлення двох емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки. Так, наприклад, ми мали дані про рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників у контрольній та експериментальній групах. Застосовуючи статистичні методи, треба було відповісти на питання, чи є розбіжність між цими розподілами істотною. Для цього ми висували нульову гіпотезу, що два розподіли практично не розрізняються між собою, а потім здійснювали статистичне випробування цієї гіпотези за допомогою критерію  $\chi^2$ , який розраховували за формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}, \quad (5.3)$$

де  $f_o$  і  $f_e$  – частоти, які спостерігались та очікувані відповідно. Підсумовування виконується за всіма елементами таблиці спряженості.

Це дало змогу отримати й порівняти значущість різних характеристик (рівня сформованості моніторингової компетентності, задоволеності студентів викладацькою діяльністю) при впровадженні моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

В ході проведення моніторингу ми зіткнулися з низкою проблем:

а) значна частина викладачів не бачить перспектив застосування результатів моніторингу на практиці і сприймає заповнення анкет як додатковий трудомісткий вид роботи;



б) частина викладачів сприймає моніторинг як «каральну міру» і висловлює негативне ставлення до ідеї проведення подібної оцінки в майбутньому;

в) деякі співробітники вбачали в майбутніх змінах загрозу для себе особисто, що пов'язано, в першу чергу з їх невпевненістю в собі і неясністю наслідків того, що відбувається;

г) деякі викладачі формально заповнили бланки анкети;

д) деякі професори, користуючись своїм авторитетом, намагалися поставити під сумнів методику розрахунку рейтингу;

е) частина керівників структурних підрозділів ще не усвідомлюють важливості інформації про стан справ у їхніх колективах з визначенням конкретної участі кожного співробітника в забезпеченні основних видів діяльності для прийняття управлінських рішень щодо підвищення якості освіти і формально поставилися до проведення моніторингових процедур.

Для досягнення найбільшого результату викладачі повинні бачити зворотний зв'язок – необхідно розробити систему матеріального і морального стимулювання за результатами моніторингу якості професійної діяльності викладачів. У цю систему доцільно включити: заохочення викладачів, які успішно працюють у певний період; аналітичну оцінку коефіцієнта участі викладачів, що вносять внесок у загальну справу. Ті співробітники, хто домігся позитивних результатів (незалежно від їх розміру), повинні виділятися керівництвом. Тих же, хто перебуває в стані застою (стагнації) або залишається в опозиції, слід спонукати до зміни їх ставлення до справи.

На третьому етапі процесу реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників аналізувалась ефективність моніторингу. Слід зауважити, що дослідження ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є складною педагогічною та управлінською

проблемою: науковий пошук напрямків її вирішення не завершений, більш-менш універсальної методики не створено.

У нашому дослідженні тлумачення поняття «ефективність моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників» буде ґрунтуватися на позиції науковців О. Виварця, Л. Дистергефта, Ю. Сурміна.

О. Виварец та Л. Дистергефт стверджують, що: «у загальному сенсі ефективність будь-якого процесу, будь-якого виду діяльності характеризує ступінь досягнення поставленої мети» [82, с.56]. Аналогічної думки дотримується і Ю. Сурмін, який визначає ефективність, як показник успішності функціонування системи щодо досягнення постановлених цілей [310, с.354].

Під ефективністю моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ми будемо розуміти ступінь досягнення цілей моніторингу якості професійної діяльності, якісне виконання та забезпечення взаємодії всіх його функцій, врахування соціально-психологічних факторів при здійсненні моніторингових процедур.

Ефективність моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників характеризується рівнем професійної компетентності науково-педагогічних працівників університету, рівнем якості їх професійної діяльності, вона залежить від відповідності організаційно-педагогічних умов цілям і концептуальним основам моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

У ході дослідно-експериментальної роботи нами була визначена концептуальна основа вивчення ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вигляді наступних положень:

- методологічним фундаментом діагностики ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є положення про те, що головним ефектом від його впровадження має бути розвиток

професійно-особистісного потенціалу науково-педагогічного працівника вищої школи, реальне поліпшення якості науково-педагогічної діяльності та якості підготовки фахівців у ВНЗ;

- при відборі критеріїв, показників та методик вивчення ефективності моніторингу слід використовувати науково обґрунтований підхід, що виключає випадковий добір діагностичних засобів;
- діагностика зміни ситуації, що характеризує динаміку в якості діяльності викладачів і якості підготовки випускників, а не одноразові зрізи, мають бути покладені в основу розробки рекомендацій і висновків за результатами вивчення ефективності моніторингу. Доцільно проводити багаторічне діагностичне дослідження за незмінними критеріями та методиками, а також продумати і створити систему зберігання та інтерпретації одержуваної упродовж декількох років інформації;
- діагностичний інструментарій для визначення ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників не повинен бути громіздким і вимагати великої кількості часу і сил для підготовки та проведення, вивчення, обробки отриманих результатів.

Однією із важливих і неодмінних процедур в організації моніторингу якості професійної діяльності викладачів нами була визначена перевірка анкет з самооцінювання викладачем власної діяльності. Перевірка анкет мала на меті: виявити об'єктивність бальної оцінки, виокремити показники, які мають неоднозначне трактування або викликають труднощі в оцінюванні. Перевірка анкет з оцінювання якості роботи викладачів ОНУ імені І.І. Мечникова у 2012-2013 н.р. здійснювалась експертною групою Науково-методичної ради університету. Об'єктом аналізу стали дві частотні вибірки – 10% анкет з найвищими і відповідно найнижчими балами. Перевірялись анкети викладачів усіх підрозділів. Загальна їх кількість становила 189 анкет.

У результаті проведеної роботи з'ясувалося, що респондентів можна поділити на три групи:

1. Викладачі, які відповідально поставилися до заповнення анкет моніторингу, і, в основному, зробили правильні розрахунки (найменша група).
2. Викладачі, які відповідально поставилися до заповнення анкет моніторингу, але не зрозуміли деякі пункти і тому зробили помилки у розрахунках (найбільша група).
3. Викладачі, які безвідповідально поставилися до заповнення анкет моніторингу взагалі і тому не змогли пояснити або підтвердити свої бали .

Аналіз показав, що найбільше запитань виникло стосовно таких пунктів анкети: кількість розроблених і впроваджених нових навчальних курсів; кількість розроблених навчально-методичних комплексів з нормативних та вибіркових курсів; модернізація змісту навчальних курсів; кількість опублікованих підручників без грифа МОН України; кількість опублікованих навчальних посібників без грифа МОН України; кількість навчально-методичних посібників; кількість доповідей на конференціях; кількість опублікованих наукових статей; керівництво студентським науковим гуртком, проблемною групою; участь в організації і проведенні виховних заходів для студентів (конкурси, вікторини, екскурсії та ін.).

За наслідками перевірки були внесені такі пропозиції щодо удосконалення проведення моніторингу якості професійної діяльності викладачів університету:

1. Доцільно проводити моніторинг у кінці навчального року.
2. Анкета має подаватись у комплекті з додатком, який буде ілюструвати і розкривати кількісні показники з усіх розділів роботи викладача.
3. Виокремити в окрему категорію завідуючих кафедрами.
4. В анкеті вказувати загальний науково-педагогічний стаж і стаж роботи в ОНУ.
5. Розглянути доповнення до анкети: участь у роботі приймальної комісії; участь в комісіях з експертної оцінки документів про освіту

(експертизи для нострифікації дипломів); участь у роботі тимчасових робочих груп або комісій факультету (експерт комісії з проведення ККР, тощо), створених за відповідними розпорядженнями декана факультету; участь у профорієнтаційній роботі; участь у роботі з державними і громадськими організаціями, напрями діяльності яких співпадають з завданнями університету (відділи освіти, відділи у справах сім'ї та молоді, управління фізичної культури та спорту, тощо). Може враховуватися організація і проведення семінарів, конкурсів, фестивалів, змагань і т.д.

6. Розробити методичні матеріали щодо проведення рейтингового оцінювання в університеті.

На третьому етапі в разі необхідності вносяться корективи в розроблену модель, оскільки в процесі формування модельних уявлень неможливо абсолютно точно передбачити перебіг реалізації системи.

Ми розробили факторно-критеріальну модель ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ (додаток В.5).

Параметрами моделі є: якість умов моніторингу; якість проведення моніторингу; ступінь досягнення мети моніторингу.

Параметр «Якість умов моніторингу якості професійної діяльності» характеризується такими факторами: рівень науково-методичного забезпечення; рівень матеріально-технічного забезпечення; рівень кадрового забезпечення.

Фактор «Рівень науково-методичного забезпечення» представлений критеріями: ступінь відповідності системи оцінювання професійної діяльності державним вимогам і світовому досвіду; поєднання якісних і кількісних критеріїв оцінювання якості діяльності; наявність інструкцій щодо заповнення анкет, наявність методичного забезпечення щодо обробки, інтерпретації отриманих результатів; наявність правового забезпечення.

Фактор «Рівень матеріально-технічного забезпечення» визначається критеріями: забезпеченість оргтехнікою; наявність програмного забезпечення; наявність інструкцій, бланків фіксації результатів та ін.

Фактор «Рівень кадрового забезпечення» має такі критерії: ступінь підготовки експертів; ступінь підготовки відповідальних за проведення моніторингу.

Параметр «Якість проведення моніторингових процедур» розкривається такими факторами: якість інформаційного супроводу моніторингу; оптимальність організації проведення моніторингу.

Фактор «Якість інформаційного супроводу моніторингу» містить такі критерії: своєчасність інформування щодо термінів проведення моніторингу; доступність інформації щодо моніторингу; доступність інформації щодо результатів моніторингу; зворотний зв'язок з викладачами.

Фактор «Оптимальність організації проведення моніторингу» визначається такими критеріями: оптимальність терміну проведення моніторингових процедур; складність заповнення анкети; ступінь повноти відображення видів діяльності викладача в анкеті; дотримання етичних норм під час проведення моніторингу.

Параметр «Ступінь досягнення мети моніторингу» характеризується такими факторами: підвищення якості професійної діяльності; корекція управління персоналом.

Фактор «Підвищення якості професійної діяльності» представлений такими критеріями: підвищення якості професійної діяльності викладачів, підвищення задоволеності студентів викладацькою діяльністю, підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю.

Фактор «Корекція управління персоналом» має такі критерії: заохочення викладачів; ступінь використання отриманої інформації для прийняття управлінських рішень.

Основним результатом третього етапу є отримання нового знання про систему моніторингу.

Організація моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова засвідчила, що для впровадження системи моніторингу в практику роботи ВНЗ необхідні наступні умови: готовність керівництва ВНЗ до реалізації впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності професорсько-викладацького складу, що проявляється в розробці організаційно-управлінських документів, які дозволяють розпочати роботу з моделювання системи моніторингу; ретельна розробка оцінних критеріїв; проведення методичних семінарів з метою навчання викладачів, керівників підрозділів ВНЗ основним принципам моніторингових досліджень; розробка методичних матеріалів, у яких розкривалося б значення моніторингу як сучасного, науково обґрунтованого інструментарію забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

*На третьому – контрольньо-узагальнюючому – етапі дослідження здійснювався аналіз, систематизація й узагальнення одержаних результатів під час впровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладах, проводилося теоретичне узагальнення та була доведена достовірність одержаних результатів, підводилися підсумки дослідження.*

Отже, ми розглянули поняття експериментальної перевірки, визначили мету, методологію і методику її проведення; відповідно до мети і завдань педагогічного дослідження розроблено програму перевірки моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Впровадження цієї програми відображає загальну логіку пошуку та поетапність становлення та розвитку системи моніторингу. Нами виділено три етапи реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у системі внутрішнього забезпечення якості освіти: організаційно-підготовчий, процесуальний, результативний.

## **5.2. Аналіз та узагальнення результатів впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

Здійснення результуючого етапу експериментальної перевірки проводилося шляхом систематизації та аналізу даних моніторингових вимірювань, отриманих протягом усього періоду застосування моніторингу в системі внутрішнього забезпечення якості освіти Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, Донецького національного університету, Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету, Європейського університету.

З метою дослідження ефективності впровадження моделі моніторингу якості професійної освіти науково-педагогічних працівників на інституційному рівні нами був проведений порівняльний аналіз узагальнених результатів рейтингового оцінювання викладачів. Крім того, вивчалися рівень задоволеності професорсько-викладацького складу умовами професійної діяльності, рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників, рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників, рівень сформованості моніторингової компетентності.

Опитування та вимірювання проводилися щорічно упродовж трьох років. Для створення порівняльних таблиць отримані результати по кафедрах та факультетах (інститутах) узагальнювалися шляхом обчислення середньовиважених показників. Для визначення результативності впливу ми порівнювали отримані дані моніторингових вимірювань упродовж трьох років.



У дослідженні брало участь: 885 викладачів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова: з них професорів – 99 осіб, доцентів – 506 чоловік, старших викладачів – 187 осіб, викладачів – 93 особи.

Проаналізуємо результати рейтингового оцінювання викладачів університету за відповідною факторно-критеріальною моделлю. Первинна обробка результатів оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу проводилася за такими посадовими категоріями викладачів: професори, доценти, старші викладачі, викладачі. Для визначення рівня рейтингу викладачів ми вибрали модель на основі розрахунку середнього рейтингу. Було встановлено чотири рівні рейтингу щодо середнього значення: високий, вище середнього, нижче середнього й низький (табл. 5.8.)

Таблиця 5.8.

### Модель визначення рейтингу викладачів

Рівень	Положення відносно середнього значення	Формула розрахунку інтервалу	Інтервал	Кількість викладачів, що мають такий рівень	Відсоток
Високий	Вище середнього значення $x$	$1,5x < n$			
Вище середнього	Вище середнього значення $x$	$x < n < 1,5x$			
Середній		$x$			
Нижче середнього	Нижче середнього значення $x$	$0,5x < n < x$			
Низький	Нижче середнього значення $x$	$n < 0,5x$			

Узагальнені результати рейтингового оцінювання викладачів університету викладачів подані у додатках Ж, З, табл. 5.9, на рис. 5.3.

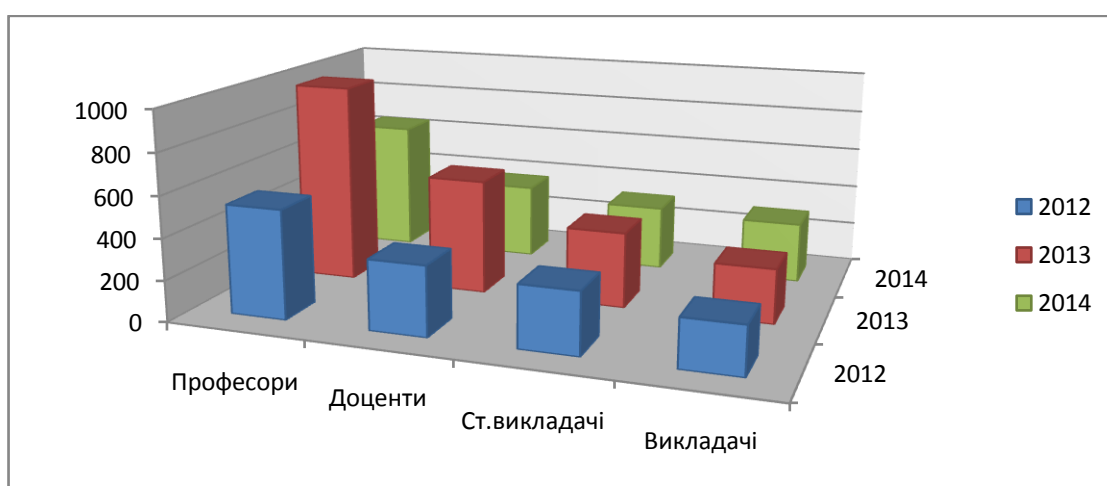
Узагальнюючи отриманий матеріал, необхідно вказати, що середні значення рейтингу у всіх зазначених категоріях переважають у викладачів гуманітарних факультетів. Потрібно відзначити великий розмах балів у групі професорів і в групі доцентів на всіх факультетах (максимальний бал більше мінімального в 5-10 разів), трохи менше розрив у категоріях старших викладачів і викладачів. В інститутах соціальних наук і інноваційного й

післядипломної освіти середній рейтинг у групі старших викладачів вище, ніж у групі доцентів. Деякі викладачі не мають балів за науково-дослідну роботу.

Таблиця 5.9.

### Узагальнені результати рейтингового оцінювання викладачів за категоріями

Категорії викладачів	Середній рейтинг			Максимальна кількість балів			Мінімальна кількість балів			Розмах		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Професори	529	975	640	1522	2724	1047	199	113	116	1323	2611	931
Доценти	338	558	368	985	1770	1212	69	53	53	916	1598	1159
Ст.викладачі	299	367	316	416	1039	668	105	28	12	311	1011	656
Викладачі	232	265	295	364	388	514	30	30	76	334	358	438



**Рис.5.3. Гістограма динаміки змін середнього рейтингу викладачів за категоріями**

Порівнюючи отриманні данні, слід вказати, що середні значення рейтингу у всіх зазначених категоріях переважають у викладачів гуманітарних факультетів. Спостерігається досить великий розмах балів у групі професорів і в групі доцентів на всіх факультетах (максимальний бал більше мінімального у 5-10 разів), трохи менший розрив у категоріях старших викладачів і викладачів. В окремих підрозділах університету відмічено дещо іншу тенденцію. Зокрема, в інституті соціальних наук та в Інституті інноваційної й післядипломної освіти середній рейтинг у групі старших викладачів вище, ніж у групі доцентів. Деякі викладачі не мають балів за науково-дослідну роботу.

Порівняльний аналіз результатів рейтингового оцінювання викладачів університету за 2012, 2013 і 2014 роки показав, що хоч тенденція значного розмаху в балах у загальному рейтингу за всіма категоріями викладачів зберігається, у 2014 році виявлено його зниження. Це, на нашу думку, свідчить про певну мотивуючу роль моніторингу щодо підвищення якості професійної діяльності. Спостерігається тенденція нелінійного зростання середнього рейтингу за всіма категоріями викладачів. Зниження показників рейтингового оцінювання у 2014 році ми пов'язуємо з проведенням аналізу ефективності функціонування системи моніторингу і внесенням коректив у процедуру проведення моніторингу і систему показників. Крім того, перевірка заповнених викладачами анкет сприяла більш відповідальному ставленню викладачів і завідувачів кафедр до їх заповнення.

Динаміка рейтингу викладачів подана у табл.5.10 та на рис.5.4.

Таблиця 5.10

### Динаміка рейтингу викладачів за категоріями викладачів

Рейтинг	Кількість викладачів, що мають такий рівень (%)											
	Професори			Доценти			Ст. викладачі			Викладачі		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Високий	12,50	9,52	13,36	16,67	13,04	10,85	9,52	18,18	8,10	11,11	18,4	3,62
Вище середнього	25,00	33,33	35,57	23,61	17,39	34,74	28,57	18,18	34,19	33,33	32,64	47,90
Нижче середнього	43,75	47,63	35,74	45,83	52,17	48,31	61,91	59,09	48,15	44,45	40,88	46,75
Низький	18,75	9,52	15,33	13,89	17,39	6,10	-	4,55	9,56	11,11	8,08	1,73

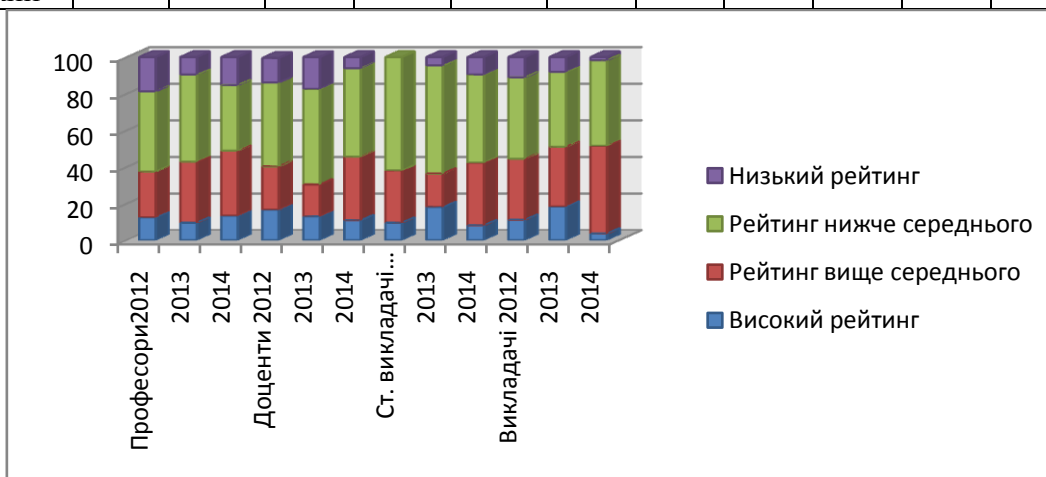


Рис. 5.4. Гістограма динаміки рейтингу викладачів

За показниками таблиці 5.10 та рис.5.4 спостерігається в цілому позитивна динаміка змін рейтингу викладачів: кількість викладачів, що мають високий рейтинг і вище середнього поступово зростає. Вивчення динаміки рейтингу викладачів по виділеним нами категоріям дозволяє відзначити стійке поліпшення показників у динаміці в групі професорів (відсоток викладачів, що мають високий і вище середнього рейтинг підвищився на 11,43%). У групах доцентів і старших викладачів у 2013 році спостерігалось зменшення відсотку викладачів, що мають високий рейтинг і вище середнього відповідно на 9,87% і 1,68%, проте у 2014 році порівняно з 2012 роком ці показники зросли відповідно на 5,31% і 4,2%. У групі викладачів також спостерігається постійне збільшення кількості викладачів, що мають високий рейтинг і вище середнього, у 2014 році порівняно з 2012 роком цей показник зріс на 7,08%. Слід зазначити, що ці показники підтверджують мотивуючу роль моніторингу щодо підвищення якості професійної діяльності.

Одним із важливих факторів стимулюючого впливу моніторингу на якість професійної діяльності викладачів було широке залучення науково-педагогічних працівників Одеського національного університету імені І.І. Мечникова до моніторингу на всіх його етапах – підготовчому, проміжному, підсумковому. Так, у процесі запровадження рейтингового оцінювання викладачів підготовлений варіант анкети був представлений для обговорення на кафедрах підрозділів університету. Відбувались гострі дискусії стосовно показників діяльності, які слід включити в анкету, і особливо – їх кількісного оцінювання. Пропозиції щодо удосконалення анкет узагальнювались на засіданнях кафедри і подавались у експертну раду. Експертна рада опрацювала більше 60 пропозицій викладачів і частково врахувала найбільш доцільні з них. Підсумки рейтингового оцінювання викладачів розглядались у відповідних підрозділах університету – на засіданнях кафедр, Вчених радах факультетів та інститутів ОНУ, на ректораті та засіданнях Науково-методичної ради ОНУ. Внаслідок такої системної

роботи значно підвищилась увага до якості професійної діяльності викладачів, виявився елемент конкуренції між кафедрами та підрозділами ОНУ, висувались вимоги щодо врахування специфіки професійної діяльності на певних кафедрах та факультетах. Крім того, формалізація оцінки діяльності призвела до унаочнення її результатів, що дозволило викладачам порівнювати свою роботу з роботою колег, а це, в свою чергу, стимулювало ефект змагальності і пошук резервів покращення як індивідуальної, так і колективної діяльності.

Нами також було проведено порівняльний аналіз співвідношення видів діяльності в структурі загального середнього рейтингу викладачів за три роки, результати якого подано у таблиці 5.11 та рис. 5.5.

Таблиця 5.11

#### Динаміка змін у структурі загального середнього рейтингу викладачів за категоріями

	Навчально-методична робота (%)			Науково-дослідна робота (%)			Виховна й організаційна робота (%)		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Професори	59,1	34,7	31,1	34,8	56,9	55,3	6,1	8,4	13,7
Доценти	46,3	50,3	50,2	42,0	38,7	34,6	11,7	11,0	15,1
Ст. викладачі	60,2	59,4	54,3	27,5	31,5	29,8	12,3	9,1	15,9
Викладачі	70,1	64,1	67,9	26,6	32,7	26,4	3,3	3,2	5,7

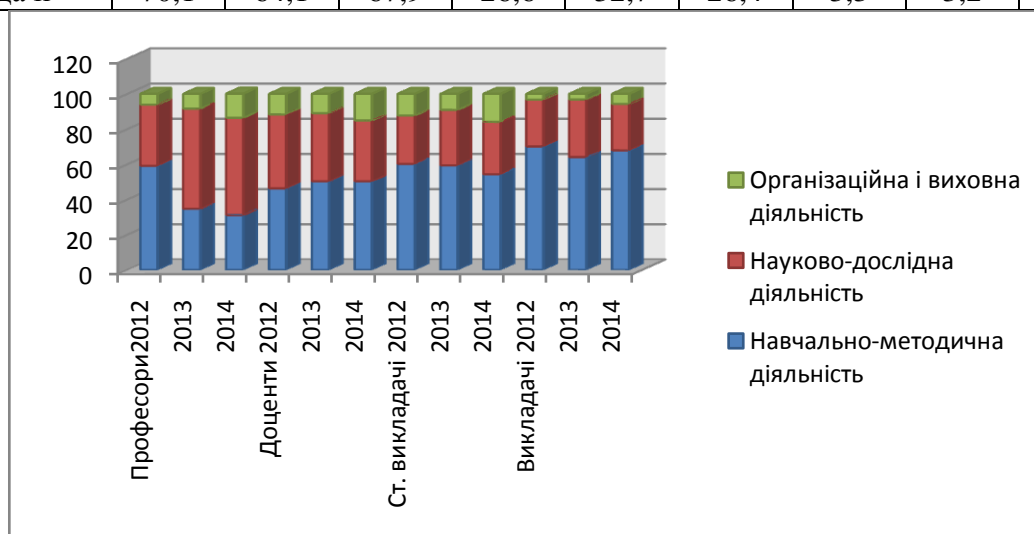


Рис. 5.5. Гістограма динаміки змін у структурі загального середнього рейтингу викладачів за категоріями

Як видно з таблиці 5.11 та рис. 5.5, протягом впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету відбувався певний перерозподіл у структурі середнього рейтингу викладачів. Аналіз зафіксованих змін за категоріями викладачів свідчить, що науково-дослідна діяльність переважає у групі професорів, навчально-методична - у групі доцентів, причому доля науково-дослідної діяльності має тенденцію до зниження. У групах старших викладачів і викладачів також спостерігаємо перевагу навчально-методичної діяльності. Ми можемо зробити висновок, що викладачі університету, незалежно від категорії, беруть активну участь в НДР, яка в структурі їхньої діяльності займає біля 30%. Разом з тим, у діяльності доцентів НДР займає біля 38% (середньовиважений показник за три роки), що лише на 6% більше, ніж у старших викладачів і на 10% більше, ніж у викладачів. Невелика також різниця активності у навчально-методичній діяльності у категоріях доцентів, старших викладачів і викладачів. Відбувається збільшення частки виховної й організаційної роботи у категоріях професорів, доцентів і старших викладачів, яка у 2014 році була майже однаковою у зазначених групах викладачів і складає приблизно 15%. У категорії викладачів частка виховної й організаційної також зростає, але вона є значно меншою, ніж в інших групах (різниця складає майже 10%.) Зазначене вище свідчить, що моніторинг неоднозначно впливає на види діяльності різних категорій викладачів: найбільш суттєво збільшилась частка науково-дослідної роботи у професорів і залишилась майже без змін у інших категорій викладачів, така ж тенденція спостерігається стосовно виховної й організаційної роботи.

Застосування рейтингового оцінювання дозволяє виявляти певні проблеми у професійній діяльності науково-педагогічних працівників. Так, було виявлено, що певна частка викладачів не має балів за показниками науково-дослідної роботи (табл.5.12).

Таблиця 5.12

**Кількість викладачів, що не мають балів за показниками науково-дослідної роботи**

	Факультет	Кількість анкет	Професори	Доценти	Ст.викладачі	Викладачі	Усього	Відсоток
1	Біологічний	80	-	7	-	-	7	8,75
2	ГГФ	50	-	1	1	-	2	4,00
3	ІМЕМ	122	1	5	9	3	18	14,75
4	Хімічний	45	-	5	-	1	6	13,33
5	Фізичний	36	1	3	1	-	5	11,11
6	Історичний	39	1	-	-	-	1	2,56
7	ЕПФ	101	1	4	5	-	10	9,90
8	ІСН	44	-	-	1	1	2	4,54
9	ІШО	67	-	-	3	1	4	5,97
10	РГФ	156	-	7	4	3	14	8,97
11	Філологічний	79	-	2	2	1	5	6,33
12	Філософський	37	-	-	-	-	-	-
13	Журфак	25	-	4	2	-	6	18,00
	Усього	881	4	38	28	10	80	9,08

Подані у таблиці дані свідчать, що найбільший відсоток викладачів, що не мають балів за показниками науково-дослідної роботи спостерігається на природничих факультетах (Інститут математики, економіки і механіки, хімічний і фізичний факультети) і факультеті журналістики і видавничої справи. Аналіз особистих даних цих викладачів показав, що це, в основному викладачі пенсійного віку, або ті, які мають стаж роботи не більше трьох років. Отже, порівняльний аналіз співвідношення видів діяльності в структурі загального середнього рейтингу викладачів показав, що у більшості викладачів за категоріями доцент, старший викладач, викладач спостерігається оптимальний розподіл видів діяльності відповідно посадовим обов'язкам. У професорів на початку моніторингу переважала навчально-методична робота, у подальшому її частка зменшилась за рахунок зростання наукової та виховної й організаційної роботи. У цьому ми вбачаємо вплив моніторингу на оптимізацію структури професійної діяльності професорів.

Для поточного регулювання умов здійснення професійної діяльності науково-педагогічних працівників проводилося визначення найбільш привабливих аспектів роботи в університеті та рівня задоволеності науково-

педагогічних працівників умовами праці (додаток Г.5). Було виділено 15 чинників, які визначають позитивне ставлення викладачів до своєї праці (табл. 5.13).

Таблиця 5.13

### Позитивні сторони роботи в університеті

№	Позитивні сторони роботи в університеті	Оцінка
1	Рівень заробітної плати	2,3
2	Можливість кар'єрного росту	3,6
3	Престижність роботи	4,1
4	Сприятливі стосунки в колективі	4,4
5	Задовільні умови праці на робочому місці	3,3
6	Можливість поїздок на конференції	2,5
7	Близькість роботи до дому	2,8
8	Цікава, змістовна робота	4,4
9	Можливість одержувати нові знання	4,4
10	Відповідність роботи здібностям	4,5
11	Достатність вільного часу	2,7
12	Можливість працювати вдома	3,2
13	Можливість займатися науковою діяльністю	3,8
14	Можливість роботи за сумісництвом	2,7
15	Ненормований робочий день	3,4

Результати опитування, подані у таблиці 5.13 свідчать, що найбільш приваблими аспектами роботи в університеті є: престижність роботи, сприятливі стосунки в колективі, змістовність роботи, можливість займатися науковою діяльністю, можливість одержувати нові знання. Серед умов праці найбільше задоволення викликають: ставлення з боку керівництва, діяльність бібліотеки, діяльність адміністрації університету, визнання успіхів і досягнень викладачів. Незадоволеність викликають такі питання: можливість отримання пільг, система харчування, оснащеність робочих місць, умови оплати праці, можливість поїздок на конференції.

Задоволеність науково-педагогічних працівників умовами праці вивчалась за такими параметрами як задоволеність діяльністю і задоволеність професією. Результати опитування подано у додатку И і табл. 5.14.

Аналізуючи таблицю 5.14, необхідно зазначити, що упродовж впровадження моніторингу загальний рівень задоволеності підвищився на 11%, зокрема, за першим параметром – задоволеність діяльністю –



підвищення становить 9%, за другим параметром – задоволеність професією – 2%. Спостерігається зростання рівня задоволеності управління діяльністю ВНЗ на 3%, задоволеності доступністю інформації – на 3%, задоволеності професійними здобутками – на 8%, у той же час задоволеність роботою підрозділів університету та задоволеність умовами підвищення кваліфікації залишилися без змін.

Таблиця 5.14

**Порівняльна таблиця задоволеності науково-педагогічних працівників університету умовами організації професійної діяльності**

Параметр	Вагомість - М	Фактор	Вагомість - m	Часткова оцінка факторів		Часткова оцінка параметрів	
				2012	2014	2012	2014
1.Задоволеність діяльністю	0,70	1.Задоволеність управління діяльністю ВНЗ	0,15	0,12	0,15	0,44	0,53
		2.Задоволеність умовами роботи	0,20	0,11	0,12		
		3.Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ	0,10	0,05	0,06		
		4.Задоволеність психологічним кліматом	0,15	0,11	0,13		
		5.Задоволеність доступністю інформації	0,20	0,08	0,11		
		6.Задоволеність організацією навчального процесу	0,20	0,15	0,17		
2.Задоволеність професією	0,30	7.Задоволеність професійними здобутками	0,40	0,26	0,34	0,23	0,25
		8.Задоволеність умовами для підвищення кваліфікації	0,60	0,50	0,50		
Загальна оцінка в частках одиниці						0,67	0,78

Для перевірки достовірності змін рівня задоволеності науково-педагогічних працівників умовами праці було застосовано параметричний метод порівняння двох залежних вибірок із застосуванням  $t$ -критерію Ст'юдента. Обчислене значення  $t$ -критерію Ст'юдента склало 5,4. Емпіричне значення перевищує критичне (при рівні значимості  $p < 0,05$   $t_{кр} = 1,97$ ), що

свідчить про те, що різниця в рівні задоволеності науково-педагогічних працівників умовами праці до і після експерименту є статистично вагомою.

Зазначене вище впевнює у тому, що основні питання щодо створення умов продуктивної праці науково-педагогічних працівників мають задовільний рівень вирішення, однак, існує ціла низка проблем, на які треба звертати прискіпливу увагу і більш оперативно реагувати адміністрації на вимоги викладачів.

З метою визначення думки студентів про якість викладацької діяльності науково-педагогічних працівників університету проводилося опитування студентів хімічного, біологічного, фізичного, філософського факультетів. В опитуванні взяло участь 180 студентів другого і третього курсів ОНУ імені І.І. Мечникова, 30 студентів-магістрантів ПНПНУ імені К.Д. Ушинського, 90 студентів першого курсу Одеського регіонального інституту державного управління НАДУ при Президентові України. На першому етапі студентам пропонувалося вказати якості викладачів, які вони вважають найбільш важливими. Проаналізувавши відповіді студентів, ми виокремили дев'ять якостей успішного викладача. На другому етапі студенти проранжували виділені якості. Результати ранжування наведені у таблиці 5.15.

Таблиця 5.15

### Результати ранжування студентами якостей викладачів

№	Якості викладача	Оцінка студентів
1.	Організованість і пунктуальність викладача	6,0
2.	Володіння матеріалом і раціональне використання часу на заняттях	2,5
3.	Змістовна значущість і доступність матеріалу, що викладається, (викладач ясно й логічно пояснює матеріал, коментує складні моменти, виділяє головне в темі)	2,9
4.	Зв'язок з іншими дисциплінами (формує системне мислення у студентів)	6,3
5.	Зв'язок із практичною діяльністю (викладач орієнтує студентів на професію)	5,6
6.	Уміння спілкуватися з аудиторією (стежить за реакцією аудиторії, уміє перевести дискусію в конструктивне русло)	3,5
7.	Ерудиція й культура мовлення (мовлення викладача професійне, виразне, доступне для розуміння, дозволяє робити необхідні записи)	5,0
8.	Об'єктивність, повага й тактовність у ставленні до студентів	5,9
9	Культура зовнішнього вигляду викладача	8,8

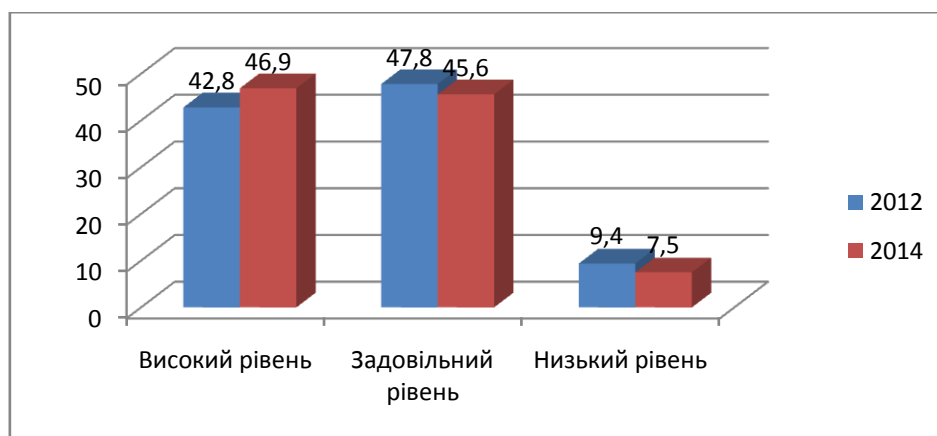
Подані у таблиці дані свідчать, що на перше місце студенти поставили володіння матеріалом і раціональне використання часу на занятті, на друге – змістовну значущість і доступність навчального матеріалу, на третє – уміння викладача спілкуватися з аудиторією, на четверте – ерудицію і культуру мовлення, далі йдуть зв'язок навчального матеріалу із практичною діяльністю, об'єктивність, повага й тактовність у ставленні до студентів, організованість і пунктуальність викладача, зв'язок з іншими дисциплінами, і на останньому місці – культура зовнішнього вигляду викладача. Ці результати дозволили нам зорієнтувати викладачів на цінності студентів і стали підґрунтям для побудови факторно-критеріальної моделі задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників, яка включає такі фактори: особистісні якості, професійні знання і педагогічна техніка. Якості викладачів, виділені студентами, ми розподілили за цими трьома факторами.

На третьому етапі визначався рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю за визначеними критеріями (додаток В.2). Оцінювання студентами якостей викладачів проводилось за 6-ти бальною шкалою: 6 балів – якість проявляється практично завжди; 5 бали – якість проявляється часто; 4 бали – якість проявляється приблизно в 50% випадків; 3 бали – якість проявляється рідко; 2 бал – якість відсутня; 1 бал – не можу відповісти. Згідно методики, викладеної у п. 4.4 було виділено три рівні задоволеності студентів викладацькою діяльністю. Результати дослідження наведені нижче (табл.5.16, рис.5.6).

Таблиця 5.16

### Задоволеність студентів якістю викладацької діяльності

№	Рівень задоволеності студентів	Кількість студентів у %	
		2012	2014
1.	Високий	39,8	53,5
2.	Задовільний	50,8	39,0
3.	Низький	9,4	7,5



**Рис. 5.6. Гістограма динаміки змін показників ставлення студентів щодо якості викладацької діяльності науково-педагогічних працівників університету**

Подані вище дані засвідчують позитивну динаміку ставлення студентів до якості викладацької діяльності науково-педагогічних працівників університету. Так, за роки впровадження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в систему педагогічного менеджменту університету задоволеність студентів викладацькою діяльністю зросла: високий рівень викладання, за оцінкою студентів, підвищився на 10,7%, а задовільний і низький - знизився відповідно на 8,8% та 1,9%.

Загальний рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю обчислювався за допомогою розробленої кваліметричної моделі на початку і наприкінці експериментальної роботи (додаток В.2). Результати обчислювань представлені у табл. 5.17 і додатку К.

Подані у таблиці дані свідчать, що загальний рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників підвищився на 10%. За факторами збільшення задоволеності студентів викладацькою діяльністю розподілилося таким чином: рівень задоволеності особистісними якостями підвищився на 3%, професійними знаннями – на 4%, педагогічною технікою – на 2%. Зростання задоволеності студентів викладацькою діяльністю відбулося майже за всіма критеріями. Слід

зазначити, що ці показники підтверджують загальну тенденцію орієнтації професійної діяльності викладачів на вимоги студентів.

Таблиця 5.17

## Порівняльна таблиця задоволеності студентів викладацькою діяльністю

Фактор	Ваго- мість	Критерії	Ваго- мість	Часткова оцінка критеріїв			Часткова оцінка факторів		
				2012	2013	2014	2012	2013	2014
1. Особистісні якості	0,30	1. Об'єктивність	0,25	0,15	0,16	0,18	0,19	0,20	0,22
		2. Повага й тактовність у ставленні до студентів	0,25	0,15	0,18	0,19			
		3. Організованість і пунктуальність викладача	0,20	0,12	0,13	0,14			
		4. Культура зовнішнього вигляду викладача	0,15	0,09	0,11	0,12			
		5. Ерудиція	0,15	0,11	0,10	0,11			
2. Професійні знання	0,40	6. Володіння матеріалом	0,40	0,16	0,18	0,17	0,27	0,30	0,31
		7. Змістовна значущість навчального матеріалу	0,40	0,14	0,16	0,15			
		8. Доступність матеріалу, що викладається	0,20	0,12	0,14	0,15			
		9. Зв'язок з іншими дисциплінами	0,10	0,12	0,15	0,14			
		10. Зв'язок із практичною діяльністю, викладач орієнтує студентів на професію	0,20	0,14	0,15	0,16			
3. Педагогічна техніка	0,30	11. Раціональне використання часу на заняттях	0,10	0,21	0,25	0,22	0,22	0,23	0,24
		12. Уміння спілкуватися з аудиторією	0,20	0,24	0,25	0,28			
		13. Культура мовлення	0,20	0,28	0,31	0,31			
Загальна оцінка							0,68	0,73	0,77

Значущі відмінності в показниках рівня задоволеності студентів викладацькою діяльністю визначали за допомогою  $t$ -критерію Ст'юдента для залежних вибірок. Обчислене значення  $t$ -критерію Ст'юдента склало 9,1. Емпіричне значення перевищує критичне (при рівні значимості  $p < 0,05$   $t_{кр} = 1,97$ ), що свідчить про те, що різниця в рівні задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників до і після експерименту є статистично вагомою.

Крім того, нас цікавила динаміка загального рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників університету упродовж

впровадження моніторингу якості професійної діяльності. Відповідні обчислювання дали такі результати (додаток Л, табл.5.18).

Таблиця 5.18

**Порівняльна таблиця рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників**

Фактор	Вагомість - m	Фактор	Вагомість - V	Часткова оцінка критеріїв		Часткова оцінка факторів	
				2012	2014	2012	2014
1.Ключові компетентності	0,20	1.Громадянська	0,10	0,09	0,09	0,16	0,17
		2.Соціальна	0,10	0,08	0,09		
		3.Загальнокультурна	0,10	0,09	0,09		
		4.Інформаційна	0,15	0,11	0,12		
		5.Комунікативна	0,15	0,11	0,11		
		6.Здоров'язбережувальна	0,10	0,08	0,08		
		7.Цілеспрямованого саморозвитку	0,15	0,11	0,13		
		8.Автономність відповідальність	0,15	0,12	0,13		
2.Загально-фахові компетентності	0,30	9.Загально методологічні	0,35	0,30	0,32	0,25	0,27
		10.Психолого-педагогічні	0,35	0,27	0,32		
		11.Управлінські	0,30	0,25	0,26		
3.Спеціально-фахові компетентності	0,30	12.Фахово-теоретичні	0,34	0,29	0,32	0,25	0,27
		13.Фахово науково-дослідницькі	0,33	0,28	0,30		
		14.Фахово-методичні	0,33	0,26	0,28		
4.Професійно значущі якості	0,20	15.Креативність	0,25	0,19	0,19	0,15	0,16
		16.Комунікабельність	0,25	0,20	0,21		
		17.Здатність до рефлексії	0,25	0,19	0,20		
		18.Емоційна стійкість	0,25	0,19	0,19		
Загальна оцінка в частках одиниці						0,80	0,87

Аналізуючи наведені вище дані можна побачити, що загальний рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників підвищився на 7%, позитивні зміни спостерігаються у розвитку майже усіх складових професійної компетентності, за винятком таких ключових компетентностей як загальнокультурна, здоров'язбережувальна і таких професійно значущих якостей як креативність та емоційна стійкість. Необхідно зазначити, що

викладачі університету в цілому мають високий рівень професійної компетентності, проте подальших досліджень.

Для з'ясування статистичної значущості змін в показниках рівня сформованості професійної компетентності науково-педагогічних працівників експериментальної групи ми використали  $t$ -критерій Ст'юдента для залежних вибірок, емпіричне значення якого склало 11,5, що більше критичного значення  $t_{кр}=1,98$  при рівні значимості  $p=0,05$ . Тобто різниця в розвитку професійної компетентності викладачів експериментальної групи до і після експерименту є статистично вагомою.

У процесі дослідження ми також визначали рівень сформованості моніторингової компетентності. Експериментальним дослідженням було охоплено 186 викладачів й аспірантів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського регіонального інституту державного управління НАДУ при Президентіві України, з яких, згідно з програмою експерименту, було утворено гетерогенні, але рівнозначні за складом експериментальна група ЕГ (96 осіб) і контрольна група КГ (90 осіб). Викладачі та аспіранти експериментальної групи відвідували спецкурс та виконували відповідні групові та індивідуальні завдання.

Аналіз динаміки рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників здійснювався через порівняння результатів її розвитку у викладачів, що склали вибіркочу сукупність, отриманих в результаті проведення вхідного й вихідного моніторингу.

Динаміку змін рівня сформованості моніторингової компетентності ми відслідковували за допомогою відповідної кваліметричної моделі (Додаток В.4). Відстеження проводилося на основі поєднання самомоніторингу та зовнішнього моніторингу. Результати були усередненими і мали комплексний характер. Зведені дані середньозваженого рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних

працівників в експериментальній та контрольній групах подано у таблицях 5.19, М.1, М.2 додатку М.

Таблиця 5.19

Динаміка змін рівня сформованості моніторингової компетентності в експериментальній та контрольній групах

Фактор	Часткова оцінка факторів на початку експерименту		Часткова оцінка факторів після завершення експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1. Когнітивний компонент	0,19	0,18	0,25	0,20
2. Діяльнісний компонент	0,20	0,22	0,24	0,23
3. Особистісні якості	0,20	0,21	0,21	0,21
Загальна оцінка в частках одиниці	0,59	0,61	0,70 (+11%)	0,64 (+3%)

Аналізуючи подану вище таблицю, можна зазначити, що індексні оцінки рівня сформованості моніторингової компетентності представників КГ і ЕГ на початку експериментальної роботи були майже однакові, в ЕГ вона складає 0,59, КГ – 0,61, різниця дорівнює 0,02 або 2%. Також спостерігається невелика різниця в індексних оцінках рівня прояву когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів. В ЕГ науково-педагогічні працівники мали відповідно такі значення: 0,19, 0,20 і 0,20, в КГ – 0,18, 0,22, 0,21. Різниця у відсотках відповідно склала: 1%, 2%, 1%.

Оскільки індексні оцінки рівнів сформованості моніторингової компетентності викладачів вищої школи експериментальної й контрольної груп, отримані до початку експерименту, певною мірою відрізняються, то наступним кроком була перевірка припущення, що відмінність між цими вибірками не є статистично значущою.

Для перевірки даних результатів було використано  $t$ -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Обчислене значення  $t$ -критерію Ст'юдента дорівнює 0,2. Емпіричне значення не перевищує критичне (при рівні значимості  $p < 0,05$   $t_{кр} = 1,97$ ). Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою.

Результати вихідного моніторингу свідчать, що індексні показники



рівня сформованості моніторингової компетентності мали такі значення: в ЕГ – 0,70, у КГ – 0,64. Приріст у відсотках склав відповідно: 11% і 3%. Динаміка рівня розвитку когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів моніторингової компетентності відповідно склала: в ЕГ – 6%, 4% і 1%; у КГ – 2%, 1% і 0%. В ЕГ найбільші зміни відбулися у розвитку когнітивного компоненту, найменші – у розвитку особистісного компоненту. Позитивні зміни рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників в експериментальній і контрольній групах свідчать про зростання означеної компетентності не лише під впливом апробованої системи, а й у традиційних умовах діяльності науково-педагогічного працівника відповідно до професійних вимог та набуття досвіду. Проте, впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності сприяє більш ефективним змінам у розвитку моніторингової компетентності.

Для перевірки достовірності змін рівня сформованості моніторингової компетентності та ефективності впровадження системи моніторингу було застосовано параметричний метод порівняння двох незалежних вибірок із застосуванням  $t$ -критерію Ст'юдента. Обчислене значення  $t$ -критерію Ст'юдента дорівнює 2,9. Емпіричне значення перевищує критичне (при рівні значимості  $p < 0,05$   $t_{кр} = 1,97$ ), що свідчить про наявність достовірних відмінностей між цими вибірками. Для з'ясування статистичної значущості змін в показниках рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників експериментальної групи ми використали  $t$ -критерій Ст'юдента для залежних вибірок, емпіричне значення якого склало 8,8, що більше критичного значення  $t_{кр} = 1,98$  при рівні значимості  $p = 0,05$ . Тобто різниця в розвитку моніторингової компетентності викладачів експериментальної групи до і після експерименту є статистично вагомою.

Для визначення рівня сформованості моніторингової компетентності ми прийняли таку шкалу: до 0,5 – низький рівень; 0,51-0,64 – задовільний рівень; 0,65-0,84 – достатній рівень; 0,84-1,00 – високий рівень.

Результати вхідного моніторингу рівня розвитку моніторингової компетентності подано у таблиці 5.20.

Таблиця 5.20

Результати вхідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності

Групи	Рівні розвитку моніторингової компетентності			
	низький	задовільний	достатній	високий
ЕГ	15,63	46,87	33,33	4,17
КГ	14,44	47,78	34,45	3,33

Аналіз таблиці 5.20 засвідчує, що результати КГ і ЕГ майже однакові з різницею в межах 1%. Так, на низькому рівні на початку експерименту перебувало в КГ 14,44 % викладачів, а в ЕГ – 15,63 %, різниця становить 1,19%. На задовільному рівні в КГ виявлено 47,78%, а в ЕГ – 46,87 %, що на 0,91% більше. У 34,45 % викладачів КГ моніторингова компетентність сформована на достатньому рівні, в той час як у ЕГ – в 33,33%, що на 1,12 % менше. На високому рівні перебувають 3,33 % викладачів КГ і 4,14 % – ЕГ, що більше на 0,84%.

Оскільки результати оцінювання рівнів сформованості моніторингової компетентності викладачів вищої школи експериментальної й контрольної груп, отримані до проведення спецкурсу, певною мірою відрізняються, то наступним кроком була перевірка припущення, що розбіжність між розподілами рівнів сформованості моніторингової компетентності викладачів експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою.

Для перевірки даних результатів було використано критерій  $\chi^2$  К. Пірсона (табл. М.2 додатку М). Обчислене значення критерію  $\chi^2$  Пірсона дорівнює 0,067. При рівні значущості  $\alpha=0,05$  знайдемо ступінь свободи для двох груп респондентів:  $(2 - 1) \times (4 - 1)$ , що дорівнює трьом. Критичне значення критерію  $\chi^2$  Пірсона за таких умов знайдемо за таблицею. Воно дорівнює 7,815, що перевищує розрахункове значення – 0,067. Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності викладачів експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою.

Результати вихідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності подано в таблиці 5.21.

Таблиця 5.21

Результати вихідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності

Групи	Рівні розвитку моніторингової компетентності			
	низький	задовільний	достатній	високий
ЕГ	5,21	31,25	56,25	7,29
КГ	11,11	48,89	35,56	4,44

Проведений аналіз результатів дозволяє стверджувати, що на низькому рівні залишилася менша кількість викладачів і КГ, і ЕГ – відповідно 11,11% і 5,21%. Так, порівняно з вхідним моніторингом, в КГ на даному рівні виявилось на 3,33% викладачів менше, тоді як в ЕГ ця різниця становить 10,42%. Це свідчить про те, що в ЕГ на 7,09% більше викладачів під впливом проведеного спецкурсу перейшли з цього рівня на наступний (задовільний), ніж у КГ. На задовільному рівні КГ кількість викладачів залишилася майже без змін: з 47,78% зростає до 48,89%. У той час як в ЕГ кількісний показник респондентів змінився на 15,62% у сторону зменшення викладачів, що перебувають на цьому рівні. Це вказує також на ефективність проведених заходів, які сприяли переходу науково-педагогічних працівників на більш високі рівні в ЕГ. На достатньому рівні на кінець експериментальної роботи перебували 35,56% викладачів у КГ, що на 1,11% більше, ніж на початку. У той час, як в ЕГ зміни відбулися у бік зростання на 22,92%. Тобто зміни в ЕГ відбулися на 21,81% ефективніші, ніж у КГ. На високому рівні зміни відбулися незначні порівняно з попередніми рівнями і в КГ, і в ЕГ. Так, кількість науково-педагогічних працівників у КГ на означеному рівні зростає на 1,11% більше, а в ЕГ – на 3,12%. Незважаючи на те, що в ЕГ показники є вищими, ніж у КГ на 2,01%, проте, вони незначні. Пояснюємо це тим, що перехід на високий рівень, на наш погляд, масово для науково-педагогічних працівників неможливий, оскільки на розвиток моніторингової компетентності значний вплив має процес набуття досвіду.

Порівняльний аналіз результатів діагностування науково-педагогічних

працівників експериментальних і контрольних груп щодо рівня сформованості моніторингової компетентності (до та після експериментальної роботи) дозволив дійти висновку, що в ЕГ розвиток відбувався ефективніше, ніж у КГ. Для його підтвердження було проведено статистичну обробку результатів вихідного моніторингу з використанням критерію  $\chi^2$  К. Пірсона (табл. М.4 додатку М). Обчислене значення критерію  $\chi^2$  Пірсона дорівнює 11,492. Критичне значення критерію  $\chi^2$  Пірсона при рівні значущості  $\alpha=0,05$  і кількості ступенів свободи  $k=3$  дорівнює 7,815, що не перевищує розрахункове значення – 11,492. Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп є статистично значущою.

Загальний рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ОНУ імені І. І. Мечникова обчислювався за допомогою розробленої кваліметричної моделі на початку і наприкінці експериментальної роботи. Результати обчислювань представлені у додатку Н, табл. 5.22 і на рис. 5.7.

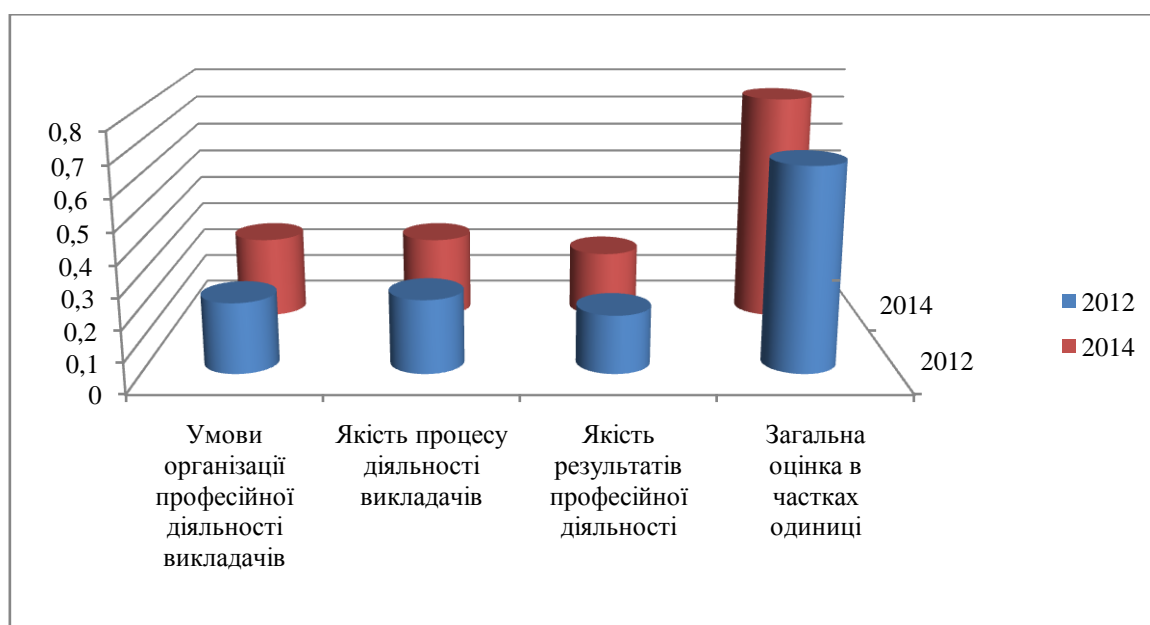
Таблиця 5.22

### Загальний рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету

Параметр	Ваго- мість фактору	Фактор	Часткова оцінка фактору		Часткова оцінка параметру	
			2012	2014	2012	2014
1	2	3	4	5	6	7
1. Умови організації професійної діяльності викладачів	0,33	1. Задоволеність управління діяльністю ВНЗ	0,10	0,12	0,23	0,27 (+12%)
		2. Задоволеність умовами роботи	0,12	0,14		
		3. Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ	0,04	0,04		
		4. Задоволеність психологічним кліматом	0,12	0,14		
		5. Задоволеність доступністю інформації	0,08	0,11		
		6. Задоволеність умовами підвищення кваліфікації	0,09	0,09		
		7. Задоволеність організацією навчального процесу	0,15	0,17		
2. Якість діяльності викладачів	0,33	8. Рівень навчальної діяльності	0,16	0,18	0,24	0,27 (+9,9%)
		9. Рівень навчально-методичної діяльності	0,13	0,16		
		10. Рівень науково-дослідної діяльності	0,14	0,17		

## Продовження таблиці 5.22

1	2	3	4	5	6	7
		11.Рівень організаційної діяльності	0,15	0,15		
		12.Розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників	0,16	0,18		
3.Якість результатів професійної діяльності	0,34	13.Якість підготовки випускників	0,23	0,25	0,19	0,22 (+8,8%)
		14.Рейтинг науково-педагогічних працівників	0,17	0,21		
		15.Рівень задоволення споживачів освітніх послуг	0,17	0,19		
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00				0,66	0,76 (+10%)



**Рис. 5.7. Гістограма динаміки змін параметрів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету**

Подані нижче дані свідчать, що рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підвищився за всіма трьома параметрами, рівень задоволеності умовами діяльності підвищився на 12,1%, рівень якості процесу діяльності викладачів – на 9,9%, рівень якості результатів професійної діяльності – на 8,8%. Загальний рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підвищився на 10%.

Слід зазначити, що індексні оцінки загального рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у межах 0,66–0,76, представлені

на рис. 5.7, свідчать, що в цілому якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників у досліджуваній період знаходилася на достатньому рівні. Однак, для суттєвого підвищення рівня якості професійної діяльності викладачів слід, у першу чергу, підвищити рівень участі викладачів у прийнятті управлінських рішень, поінформованості про цілі у сфері якості освіти, розширити перелік спецкурсів за вибором студентів, покращити матеріально-технічне забезпечення професійної діяльності тощо.

Для перевірки достовірності змін рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників було застосовано параметричний метод порівняння двох залежних вибірок із застосуванням  $t$ -критерію Ст'юдента.

Обчислене значення  $t$ -критерію Ст'юдента склало 8,8. Емпіричне значення перевищує критичне (при рівні значимості  $p < 0,05$   $t_{кр} = 1,97$ ), що свідчить про те, що різниця в рівні якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників до і після експерименту є статистично вагомою.

Таким чином, ми підтвердили позитивну динаміку якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету протягом експериментального впровадження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету.

Загальний рівень ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ОНУ імені І.І. Мечникова обчислювався за допомогою розробленої кваліметричної моделі упродовж трьох років. Результати обчислювань представлені у таблицях 5.23, О.1 додатку О і на рис. 5.8.

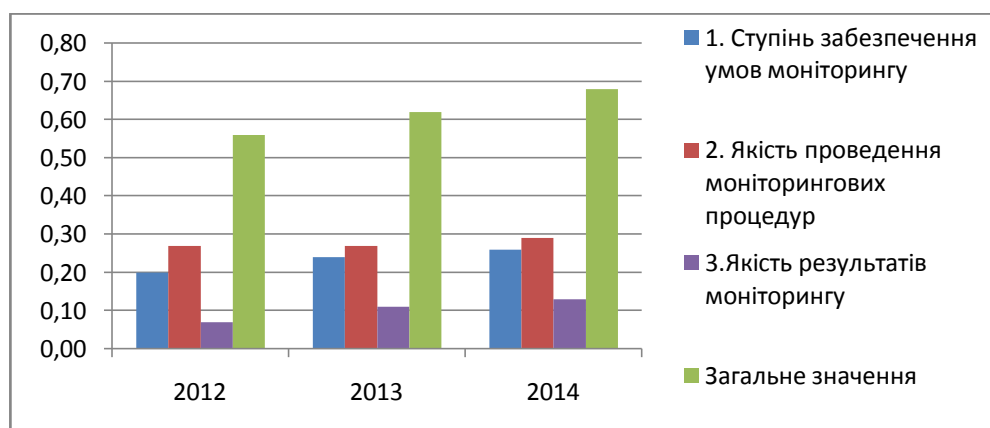
Подані у таблиці і на рисунку дані свідчать, що рівень ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підвищився за всіма трьома параметрами: ступінь забезпечення умов моніторингу – на 18%, якість проведення моніторингових процедур – на 6%, рівень якості результатів моніторингу – на 12%. Загальний рівень ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників збільшився на 12%. Разом з тим необхідно зазначити, що хоча

рівень якості результатів моніторингу підвищився, рівень використання отриманої у його процесі інформації для прийняття управлінських рішень є недостатньо високим. Відтак, резерви для підвищення ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в цілому слід шукати у покращенні цих показників.

Таблиця 5.23

**Рівень ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету**

Параметр	Вагомість фактору	Фактор	Часткова оцінка фактору			Часткова оцінка параметру		
			2012	2013	2014	2012	2013	2014
1.Якість умов моніторингу	0,33	1. Рівень науково-методичного забезпечення	0,24	0,29	0,30	0,20	0,24	0,26
		2.Рівень матеріально-технічного забезпечення	0,19	0,22	0,24			
		3.Рівень кадрового забезпечення	0,20	0,22	0,24			
2.Якість проведення моніторингових процедур	0,33	4.Якість інформаційного супроводу моніторингу	0,46	0,45	0,49	0,27	0,27	0,29
		5.Оптимальність організації проведення моніторингу	0,35	0,37	0,38			
3.Якість результатів моніторингу	0,34	6.Підвищення якості професійної діяльності	0,34	0,35	0,38	0,17	0,18	0,21
		7.Корекція управління персоналом	0,15	0,18	0,23			
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00					0,64	0,69 +6%	0,76 +12%



**Рис. 5.8. Гістограма динаміки змін параметрів ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Для з'ясування статистичної значущості змін в показниках рівня ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників було застосовано параметричний метод порівняння двох залежних вибірок із застосуванням  $t$ -критерію Ст'юдента (табл.О.3 додатку О) і непараметричний метод  $T$ -критерію Вілкоксона (табл.О.2 додатку О).

Емпіричне значення  $t$ -критерію Ст'юдента склало  $t_{емп.} = 6,8$ , що більше критичного значення  $t_{кр} = 1,98$  при рівні значимості  $p = 0,05$ . Тобто різниця у рівні ефективності моніторингу на вхідному й вихідному етапах експерименту є статистично вагомою.

Критерій  $T$  Вілкоксона використовується для зіставлення показників, виміряних в двох різних умовах на одній і тій же вибірці досліджуваних. Він дозволяє встановити не тільки спрямованість змін, але й їх вираженість, тобто визначає, чи є зрушення показників в якомусь одному напрямку більш інтенсивним, ніж в іншому.

Для здійснення перевірки за критерієм  $T$  Вілкоксона необхідно:

- сформулювати статистичні гіпотези:  $H_0$  – переважання зсувів між початковими і кінцевими показниками в одному з напрямків недостовірні (значуще не відрізняються від нуля);  $H_1$  – переважання зсувів між початковими і кінцевими показниками в одному з напрямків достовірні (значимо відрізняються від нуля);
- визначити величини зсувів між початковими і кінцевими показниками і перевести їх в абсолютні значення;
- виключити з розгляду нульові зсуви та кількість спостережень  $n$  зменшити на кількість цих нульових зсувів
- проранжувати абсолютні значення зсувів за принципом «меншому значенню – менший ранг»;
- виділити нетипові (чия спрямованість відрізняється від більшості) ранги і підрахувати їх суму. Сума нетипових рангів дорівнює емпіричному значенню:



$$T = \Sigma R_r \quad (5.4)$$

Було проведено розрахунки за наведеними етапами. За нетиповий зсув було прийнято зменшення значення та знайдено значення критерією  $T$  Вілкоксона:  $T_{емт.} = 12,5 < T_{кр.} = 110$  ( $p \leq 0,05$ ) для  $n=26$ . Відтак, ми можемо констатувати, що достовірність переважання зсувів у напрямку збільшення значення ефективності моніторингу є встановленою. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника А. Минько зі статистичного аналізу в MS Excel.

Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: переважання зсувів у напрямку підвищення ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є статистично вагогим.

Отже, комплексні відстеження, вимірювання та аналіз рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, які застосовувалися у ході експериментальної перевірки, зареєстрували позитивну динаміку змін та підтвердили позитивний вплив запровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у систему управління якістю освіти у ВНЗ. Різниця в результатах вимірів не є випадковою, а викликана ефективною експериментальною роботою, пов'язаною з посиленням критеріальності, цілеспрямованості управлінських впливів та рефлексивного розвитку науково-педагогічних працівників. Зроблений порівняльний аналіз дозволив дійти висновку про ефективність запропонованої нами системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та уможливив розроблення методичних рекомендацій для вищих навчальних закладів щодо її впровадження у систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

### **5.3. Методичні рекомендації щодо впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності**

Виконане дослідження дозволило сформулювати науково-методичні рекомендації, у яких розкрито сутність та процедура побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. На основі вивчення практичного досвіду оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників у зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладах, представленого в працях О. Васильєвої [67], Л. Коробович [172], Г. Красильникової [178] та ін. та власного досвіду проведення моніторингу якості професійної діяльності в Одеському університеті імені І.І. Мечникова нами розроблено технологію побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. Під технологією побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності ми розуміємо певну послідовність виконуваних дій, здійснюваних поетапно, суть яких полягає у створенні організаційної структури, методик, процесів і результатів, за допомогою яких ставало б можливим адекватно оцінити стан і динаміку змін якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, виробляти відповідні управлінські рішення і створити умови для мотивації викладачів на постійне поліпшення якості діяльності .

Алгоритм запровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ (табл. 5.24) має три етапи:

- підготовчий етап;
- етап реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників;
- аналітичний етап.

**Технологія впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ**

<b>Заходи та їх складові</b>	
<b>I. Підготовчий етап</b>	
<b><i>1. Створення організаційної структури моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</i></b>	
1.1	Визначення суб'єкта та покладання на нього повноважень щодо організації робіт, пов'язаних з побудовою моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
1.2.	Формування та організація роботи з побудови та реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників з представників різних структурних підрозділів ВНЗ
1.3.	Підготовка, розподіл та затвердження змісту діяльності фахівців, що здійснюють моніторинг
1.4.	Розроблення структурної моделі і програми впровадження системи моніторингу
<b><i>2. Матеріально-технічне забезпечення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</i></b>	
2.1.	Розроблення спеціального програмного забезпечення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
2.2.	Придбання персональних комп'ютерів та офісної техніки для реалізації моніторингу
2.3.	Виготовлення і розмноження діагностичних матеріалів за допомогою розмножувальної техніки для проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
<b><i>3. Залучення персоналу університету в роботу з побудови системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</i></b>	
3.1.	Розробка моделі, інструментарію і методики проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
3.2.	Розробка програми підвищення кваліфікації експертів, зайнятих у процедурах моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
3.3.	Навчання експертів методиці оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
3.4.	Прийняття рішень про затвердження моделі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників

<b>II. Реалізація проекту системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>	
<b>4. Проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>	
4.1.	Проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
4.2.	Проведення анкетування студентів з метою вивчення їх думки про якість викладання
4.3.	Проведення зворотного зв'язку з учасниками моніторингових процедур
4.4.	Підведення підсумків моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
4.5.	Прийняття рішень щодо заохочення науково-педагогічних працівників, підвищення кваліфікації викладачів
4.6.	Коригування плану управління персоналом ВНЗ за результатами моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
<b>5. Розробка системи постійного поліпшення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>	
5.1.	Розробка системи коригувальних дій у разі невідповідностей, що виникають
5.2.	Аналіз можливих невідповідностей, виявлених у ході моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників та причин їх виникнення
5.3.	Розробка системи заходів щодо поліпшення якості діяльності науково-педагогічних працівників
<b>III. Аналіз ефективності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>	
<b>6. Аналіз ефективності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>	
6.1	Визначення критеріїв і показників ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
6.2	Аналіз й оцінювання інформації щодо ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників
6.3	Розробка системи коригувальних дій у разі виникаючих невідповідностей

Перший етап передбачає здійснення трьох заходів: створення організаційної структури системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; матеріально-технічне забезпечення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних

працівників; залучення персоналу вищого навчального закладу в роботу з побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Перші два заходи пов'язані з вирішенням проблеми кадрового і матеріально-технічного забезпечення моніторингу якості професійної діяльності викладачів.

На підготовчому етапі у вищому навчальному закладі важливим є чітке усвідомлення управлінцями різного рівня (ректор, проректор з навчально-методичної роботи, декани, завідувачі кафедрами, керівники навчально-методичних комісій) значення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників для забезпечення якісної професійної підготовки студентів.

Цей етап є вагомим для дієвості системи моніторингу, оскільки від послідовних дій в управлінні ВНЗ залежить поетапність впровадження і реалізації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що забезпечує результативність означеного процесу. Тому для управлінців рекомендується проведення кількох науково-методологічних і методичних семінарів із проблем моніторингу.

Існує три варіанти формування робочої групи з метою побудови моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ: спонтанний, коли вона створюється стихійно; навмисний, коли один із керівників ВНЗ проводить спеціальну діяльність з формування робочої групи; спонтанно-навмисний, коли об'єднання перших членів робочої групи протікає спонтанно, а потім вона поповнюється за допомогою спеціально організованих дій.

Ми пропонуємо визначити таку послідовність створення організаційної структури системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників:

1. Нарада при проректорів з навчальної роботи професорсько-викладацького складу з метою обґрунтування необхідності введення

моніторингу якості професійної діяльності викладачів. Визначення робочої ініціативної групи. До повноважень робочої групи має входити розробка програми впровадження моніторингу якості професійної діяльності, поєднання зусиль щодо розробки інструментарію та технології реалізації програми, організація та проведення серії тематичних семінарів для викладачів. Періодично (щотижнево або один раз у два тижня) доцільно проводити наради для розгляду поточних питань й координації діяльності різних підрозділів ВНЗ з реалізації програми.

2. Для розподілу повноважень серед членів робочої групи, необхідно, щоб вони набули відповідного досвіду шляхом вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду, підвищення кваліфікації з менеджменту якості освіти тощо.

3. Серія засідань ініціативної творчої групи з метою створення або адаптації вже існуючої кваліметричної моделі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ й розробки технології її застосування.

4. Створення (оновлення) моніторингового центру, як структурного підрозділу ВНЗ.

Робоча група, відповідальна за впровадження і реалізацію системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників може здійснювати свої функції у складі моніторингового підрозділу, відділу якості освіти чи бути складовою управлінських структур, які є наявними у вищому навчальному закладі. Наприклад, моніторингова служба може увійти до складу навчального відділу, методичного відділу, у функції яких входить робота з підвищення якості професійної діяльності науково-педагогічних кадрів. Безумовно, дотримання рекомендації щодо створення моніторингової служби як окремого структурного підрозділу університету дозволить повною мірою реалізувати завдання, передбачені запровадженням системи моніторингу якості професійної діяльності, оскільки вся діяльність такої

служби спрямовуватиметься лише в одному напрямі – проведенні моніторингових досліджень.

Організація діяльності моніторингового підрозділу має базуватись на відповідній нормативній базі. Як засвідчує практика реалізації системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, першочерговим завданням робочої групи є підготовка нормативних документів і визначення на їх основі мети, завдань, етапів моніторингового дослідження. Рекомендуємо розробити загальноуніверситетське Положення «Про моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», авторський варіант якого подано у додатку (додаток Б).

Щоб робота моніторингової служби набула системного характеру, вона повинна ґрунтуватись на цілісній концепції та виваженому плануванні. Здійснюючи планування, важливо визначити часові межі плану – вони мають бути досить довготривалими і аж ніяк не обмежуватись одним роком. Мінімальним має бути трирічний термін. Також слід враховувати, що визначені у плані заходи мають охоплювати всі структурні підрозділи вищого навчального закладу, які прямо чи дотично стосуються управління професійною діяльністю науково-педагогічних працівників.

Ефективність моніторингового дослідження значною мірою залежить від матеріально-технічного забезпечення, яке включає створення спеціального програмного забезпечення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; придбання персональних комп'ютерів та офісної техніки для виготовлення і розмноження діагностичних матеріалів тощо.

Наступним важливим етапом роботи є розробка програми впровадження моніторингу. Здійснення провідних положень програми забезпечить впровадження моніторингу якості професійної діяльності в систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Оптимальною може бути така структура програми: вступ; мета та завдання програми; умови організації та здійснення моніторингу якості

професійної діяльності; підвищення професійної компетентності професорсько-викладацького складу; економічно-фінансове забезпечення реалізації програми; висновки.

Зупинимося детально на провідних положеннях зазначеної програми.

Вступ має включати аналіз чинної нормативної документації щодо проведення моніторингу якості професійної діяльності викладачів. Також у вступі розглядаються підходи до розв'язання визначеної проблеми й описується стан професійної діяльності професорсько-викладацького складу.

Метою та основними завданнями даної програми є визначення ключових моментів в діяльності вищого навчального закладу з питань проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Розглядаючи умови організації та здійснення моніторингу якості професійної діяльності необхідно проаналізувати поточний стан справ. Особливу увагу у даному розділі програми необхідно приділити розробці (адаптації) кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, яка має складатися з параметричних складових; факторів та їх вагомості; критеріїв та їх вагомості; показників; шкали оцінки, власне оцінки; ступеню прояву критерію; ступеню прояву фактору; бального значення результуючої оцінки ступенів проявлення факторів; порівняльної шкали результуючого бала; діаграми результатів періодичних або порівняльних вимірів за стовпчиковими та рядковими даними.

Розділ, що стосується підвищення професійної компетентності професорсько-викладацького складу спрямований на організацію та проведення мотиваційних заходів щодо спрямування діяльності викладачів до здійснення моніторингу якості професійної діяльності. Як вже згадувалося, реалізує це завдання ініціативна творча група, якій доручається створення своєї фокус-групи з впровадження моніторингу якості професійної діяльності. Члени творчої групи мають виконувати роль агентів впливу, активізуючи розповсюдження технології моніторингу.



Економічно-фінансове підґрунтя реалізації програми повинно включати визначення затрат на модернізацію як науково-методичної, так й матеріально-технічної бази.

Висновки програми описують очікувані результати, які будуть досягнуті в разі її реалізації.

У підсумку такої роботи конструюється модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників і програма її впровадження, в якій визначаються основні напрями, завдання, етапи форми і способи діяльності щодо створення системи, а також цілі, принципи, зміст моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ. При наявності позитивної експертизи модель системи моніторингу та план її впровадження затверджуються на засіданні Вченої ради вищого навчального закладу.

Залучення персоналу університету в роботу з побудови моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників можливо на етапах розробки критеріїв і показників якості професійної діяльності викладачів та розробки алгоритму проведення моніторингових досліджень.

З метою підготовки науково-педагогічних працівників до впровадження моніторингу якості професійної діяльності рекомендуємо розробити: методичні семінари, а також спецкурс, який включатиме теоретичну і практичну складову. Заняття мають орієнтуватись на адміністрацію та професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу, ґрунтуватись на діалогічній суб'єкт-суб'єктній основі, включати елементи тренінгових, ігрових технологій.

Нами розроблено навчальну програму спецкурсу «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» (додаток Е), що може читатися на курсах підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників, керівників підрозділів ВНЗ, на магістерському та освітньо-науковому рівнях для магістрантів та аспірантів. Загальна кількість

годин – 90 год. (3 кредити). З них: 14 год. – лекції; 22 год. – семінари та практикуми; 20 год. – індивідуальна робота; 34 год. – самостійна робота.

Метою спецкурсу є створення теоретичної та практичної бази у науково-педагогічних працівників щодо організації та проведення моніторингу якості професійної діяльності.

***Навчально-тематичний план включає такі три змістових модуля:***

1. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах (6 години аудиторних занять: з них 4 год. лекції та 2 год. семінарське заняття).
2. Теоретичні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників (4 години: 4 – лекції, 6 – семінарські і практичні заняття).
3. Технологія моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників (20 години: 6 – лекції, 14 – практичні заняття).

Перший змістовий модуль розкривається двома темами: «Теоретичні основи загального управління якістю», «Професійна діяльність науково-педагогічного працівника як об'єкт моніторингу якості професійної діяльності».

Другий змістовий модуль складається з трьох тем: «Сутність, мета і завдання моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «Методологічні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладах».

Третій змістовий модуль передбачає розгляд таких тем: «Організація і проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «Моделі оцінювання як основа технології моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», «Розробка інструментарію моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання», «Організація моніторингового підрозділу у вищих навчальних закладах».

При підготовці професорсько-викладацького складу до впровадження моніторингу якості професійної діяльності велике значення має спільне визначення та усвідомлення пріоритетних напрямів діяльності науково-педагогічних працівників.

На етапі реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників передбачено такі заходи: проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; анкетування студентів з метою вивчення їх думки про якість викладання; здійснення зворотного зв'язку з учасниками моніторингових процедур; створення інформаційної мережі, яка має забезпечувати відкритість моніторингових процедур та вільний доступ до результатів моніторингу; прийняття рішень щодо заохочення науково-педагогічних працівників, корекції плану підвищення кваліфікації викладачів; коригування плану управління персоналом ВНЗ за результатами моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Орієнтовну циклограму моніторингу подано у додатку Д.

На цьому етапі рекомендуємо здійснити розроблення та застосування науково-методичного супроводу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Беручи до уваги автономність вищих навчальних закладів, яка надана їм згідно з новим Законом «Про вищу освіту», навчальний заклад самостійно має подбати про створення та реалізацію системи умов, які дозволять зробити моніторингове дослідження ефективним. До таких умов ми рекомендуємо віднести:

а) концептуально-нормативні умови (створення комплексу нормативної бази, яка регулює процес моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, розроблення його концепції і моделі);

б) організаційно-управлінські умови (створення структурних підрозділів, що забезпечать здійснення моніторингу, організаційну,

психологічну, методичну підготовку професорсько-викладацького складу навчального закладу до проведення моніторингу);

в) інформаційно-технічні умови (інформаційне і технічне забезпечення моніторингу).

На третьому етапі відбувається аналіз ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що передбачає: визначення критеріїв і показників ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; аналіз й оцінювання інформації щодо ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; розроблення системи коригувальних дій у разі виникаючих невідповідностей.

Отже, можна сформулювати такі рекомендації щодо впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів на інституційному рівні: здійснення моніторингу згідно науково обґрунтованої технології, яка включає три етапи і передбачає певний перелік заходів на кожному з них; створення робочої групи з метою побудови та реалізації моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; розроблення нормативно-правового забезпечення та програми впровадження моніторингу; здійснення науково-методичного супроводу моніторингу, проведення методичних семінарів, спецкурсів з метою підвищення моніторингової компетентності викладачів та адміністрації ВНЗ; створення інформаційної мережі, яка має забезпечувати відкритість моніторингових процедур; розроблення системи мотивації і стимулювання науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

### **Висновки до п'ятого розділу**

У ході експерименту перевірялася ефективність розробленої моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних

працівників ВНЗ. Процес створення і реалізації системи моніторингу включає три етапи: організаційно-підготовчий, процесуальний та результативний.

На першому етапі було здійснено: створення організаційної структури і розроблення нормативно-методичного забезпечення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що знайшло своє відображення у низці положень та інструкцій, програмі моніторингу; матеріально-технічне забезпечення моніторингу; залучення персоналу вищого навчального закладу до обговорення питань щодо виокремлення факторів і критеріїв якості професійної діяльності, визначення їх вагових коефіцієнтів.

На другому етапі на основі запропонованої авторської методики проведено моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, у процесі якого використовувалися рейтингове оцінювання, методи самомоніторингу й зовнішнього моніторингу за моделлю «вхід – вихід».

Визначено, що застосування рейтингового оцінювання дає можливість відстежувати динаміку змін у співвідношенні видів діяльності в структурі загального середнього рейтингу за категоріями викладачів, визначати проблемні напрями, що потребують термінового управлінського впливу.

Для з'ясування динаміки змін у рівні якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у цілому застосовувався спеціально розроблений інструментарій у вигляді факторно-критеріальних моделей якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

На третьому етапі здійснено аналіз, систематизацію й узагальнення результатів, одержаних під час упровадження системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, проведено теоретичне узагальнення та доведено достовірність одержаних результатів, підбито підсумки дослідження, внесено пропозиції щодо покращення якості діяльності викладачів.

Встановлено, що використання методики факторно-критеріального вимірювання уможливило обчислення середньо зважених показників у межах одиниці, що дає змогу порівнювати результативність діяльності науково-педагогічних працівників різних категорій і спеціальностей. Результати вимірювань довели позитивний вплив упровадження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у систему внутрішнього забезпечення якості освіти, що підтверджується позитивною динамікою.

Апробація та експериментальна перевірка моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ показала, що рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підвищився на 10% ( $t_{\text{емп}} = 8,8 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ), професійної компетентності науково-педагогічних працівників – на 7% ( $t_{\text{емп}} = 11,5 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ), зокрема, моніторингової компетентності – на 11% ( $t_{\text{емп}} = 8,8 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ), їхньої задоволеності професійною діяльністю – на 12% ( $t_{\text{емп}} = 5,4 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ), задоволеності студентів викладацькою діяльністю – на 10,7% ( $t_{\text{емп}} = 9,1 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ), ефективності моніторингу – на 12% ( $t_{\text{емп}} = 6,8 > t_{\text{кр}}; p < 0,05$ ).

Отримані результати показують певний приріст (порівнюючи початок та кінець експериментальної перевірки) за всіма показниками, а тому свідчать про істотність зв'язку між упровадженням системи моніторингу та рівнем якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів. Різниця в результатах вимірів не є випадковою, а викликана ефективною експериментальною роботою, пов'язаною з посиленням критеріальності, цілеспрямованості управлінських впливів.

Таким чином, у ході дослідження набуло підтвердження концептуальне положення про те, що якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників досить складна, комплексна категорія, що залежить від великої кількості параметрів і чинників, тісно пов'язаних між собою. Послідовне впровадження системи моніторингу дає змогу здійснювати реальну єдність

педагогічної та управлінської діяльності, оцінювання, корекції та прогнозування якості професійної діяльності викладачів вищої школи, оперативності і виваженості прийняття й виконання управлінських рішень.

За результатами дослідження розроблені відповідні науково-методичні рекомендації щодо реалізації педагогічних умов упровадження моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Отже, для підвищення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ доцільним є створення та впровадження запропонованої системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, яка може удосконалюватися, інструментарій і методи моніторингу – варіюватися та доповнюватися відповідно до розвитку теорії моніторингу в освіті й освітньої практики вищого навчального закладу. Запровадження моніторингових досліджень з поточним коригуванням професійної діяльності викладачів сприятиме забезпеченню конкурентоспроможності випускників на ринку праці, а вищого навчального закладу – на ринку освітніх послуг.

Основні результати розділу відображені у таких публікаціях автора [17, 25, 35].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення й практичне розв'язання наукової проблеми моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Проведений аналіз та узагальнення одержаних результатів дисертаційного дослідження дають підстави зробити такі висновки:

1. Здійснено термінологічний аналіз та обґрунтування ключових понять, що складають теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Систематизація понятійного простору проводилася згідно з основними принципами створення категорійно-понятійного апарату: історизму, системності, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості. На основі узагальнення категоріальних ознак запропоновано такі авторські тлумачення базових понять:

– професійна діяльність науково-педагогічних працівників – це ієрархічно організована система різних видів діяльності, спрямованих на пошук, здобуття і систематизацію наукового знання, конструювання його у навчальну дисципліну, організацію і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців щодо оволодіння цим знанням, створення умов для їхнього професійно-особистісного розвитку. Запропоновано процесний підхід до визначення її компонентів, а саме: основні процеси – підготовка фахівців на рівнях бакалавра, магістра, здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності, здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; допоміжні процеси – навчально-методичний, організаційний, громадський; управлінські процеси: управління розвитком; управління діяльністю; здійснення моніторингових процедур і вимірювань;

– якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників – це ієрархічна, динамічна система властивостей професійної діяльності, що



сутнісно її визначають і вирізняють серед інших видів діяльності; характеризують міру відповідності, з одного боку, визначеним вимогам, нормам, стандартам здійснення цього виду професійної діяльності, з іншого боку, очікуванням усіх зацікавлених сторін (студентів, керівників, колег, працедавців, соціуму, держави). Її структура складається з якості умов, процесів і результатів професійної діяльності науково-педагогічних працівників;

– моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів – це інформаційно-аналітична система, що постійно оновлюється на основі безперервного (циклічного) відстеження стану і динаміки змін якості професійної діяльності викладачів ВНЗ з метою прогнозування її подальшого розвитку, вироблення ефективних управлінських рішень та постійного покращення якості.

2. Аналіз досвіду діяльності зарубіжних і вітчизняних вищих навчальних закладів засвідчив, що ними здійснюється інформаційний моніторинг, який є складовою системи оцінювання професійної діяльності викладачів.

Аналіз практики оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних вищих навчальних закладах засвідчив, що в основному використовується рейтингова система оцінювання, в якій спостерігаються неузгоджені системи показників і критеріїв, що не дає можливості адекватно оцінити якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників

З'ясовано основні тенденції розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, а саме: визнання основним чинником якості освітнього процесу професійного рівня викладацького корпусу, його наукової й педагогічної спроможності; значне підвищення вимог до якості роботи науково-педагогічних працівників через оцінку їхньої діяльності; розроблення стандартів професійної діяльності науково-педагогічних працівників, на яких ґрунтуватиметься моніторинг; залучення науково-педагогічних працівників

до розроблення критеріїв і показників якості професійної діяльності; підготовка до процесу моніторингу як викладачів, так й експертів з погляду знання ними змісту, критеріїв, методів, процедур моніторингу; обов'язкове врахування думки студентів щодо якості викладання навчальних дисциплін; поєднання кількісних та якісних методів оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; спрямованість на підвищення ефективності професійної діяльності, професійно-особистісний розвиток науково-педагогічних працівників; гнучкість, пристосування до нових завдань, нових пріоритетів, що дасть можливість прогнозувати надалі розвиток ВНЗ.

3. Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є поліфункціональним феноменом, комплексний аналіз якого передбачає його розгляд як системи, процесу, діяльності та результату. На основі інтеграції сучасних наукових підходів сформульовано концептуальні положення моніторингу якості професійної діяльності викладача ВНЗ, а саме: моніторинг якості професійної діяльності викладачів є підсистемою складної відкритої синергетичної системи управління якістю освіти у ВНЗ, що підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи вищого навчального закладу; мета у моделі моніторингу якості професійної діяльності викладачів постає системоутворюючим і системоінтегруючим фактором і визначає завдання, функції, принципи, характер взаємозв'язків елементів структури моніторингу якості професійної діяльності викладачів ВНЗ, сукупність методик, засобів, учасників, які його реалізують; об'єкти моніторингу перебувають у постійному розвитку, піддаються дії зовнішніх і внутрішніх впливів, що можуть викликати небажані зміни у функціонуванні об'єкта; професійна діяльність викладачів ВНЗ складається з ряду взаємозалежних процесів, моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ доцільно здійснювати за трьома напрямками: оцінка умов організації діяльності викладачів, оцінка якості процесу діяльності викладачів, оцінка якості отриманих результатів;

моніторинг якості професійної діяльності викладачів ВНЗ має сприяти розвитку, цілісності системи управління якістю освіти у ВНЗ шляхом створення умов для саморозвитку системи.

4. Теоретичне обґрунтування моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів як системного утворення дало змогу окреслити її своєрідність і самодостатність. У дослідженні модель системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів представлена на концептуальному, змістовому і методичному рівнях. Зокрема, на *концептуальному рівні* моделювання здійснена інтеграція психолого-педагогічного, філософського, соціального знання, існуючих законодавчих і нормативних актів, нормативів, стандартів з метою формулювання концептуальних положень, закономірностей і принципів системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів; на *змістовому* – реалізація теоретичних положень щодо розкриття змісту та структури системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційного суспільного розвитку; на *методичному* – розробка методики моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Виокремлено три групи закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників: статичні закономірності (існування): закономірності взаємодії частини і цілого (цілісність (емерджентність), адитивність, прогресуюча систематизація, прогресуюча факторизація), закономірності ієрархічної впорядкованості (комунікативність, ієрархічність); закономірності розвитку: історичності; самоорганізації; єдності і взаємопереходів порядку і хаосу; коливальної (пульсуючою) еволюції; нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи; збільшення ступеню ідеальності; закономірності функціонування: закономірність залежності ефективності

моніторингу від повноти використання його наукових засад, закон «необхідної різноманітності» У. Ешбі, закономірність еквіфінальності, закономірність потенційної ефективності Б. Флейшмана, закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів. Визначені закономірності «перегукуються» із закономірностями адаптивного управління, що підтверджує актуальність моніторингових процедур у ситуації нестабільності, оскільки гнучке адаптивне управління є найбільш продуктивним у ринкових умовах.

На основі теоретичного аналізу виділено п'ять підсистем принципів, що є підґрунтям системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників і відповідно відображають загальнонауковий, антропосоціальний, системний, синергетичний та процесний підходи.

Для забезпечення успішності моніторингу в системі управління якістю освіти у ВНЗ обґрунтовано та розроблено три групи умов: концептуально-нормативні, організаційно-управлінські та інформаційно-технічні.

5. Установлено, що методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ є системним процесом з відповідним організаційним супроводом, представленим в органічному поєднанні принципів, змісту, методів, засобів, алгоритму дій, поточного відстеження та програми корекційних заходів за підсумками моніторингу, які дають змогу скласти його процесуальну характеристику та поетапно досягти запрограмованого результату. Доведено, що поєднання кваліметричного, компетентнісного і діяльнісного підходів до оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ дозволяє максимально адекватно відобразити її стан.

Визначено, що моніторинг задоволеності професійною діяльністю є важливою складовою моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, оскільки дає змогу отримати інформацію про те, яким чином можна підвищувати якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників. З урахуванням специфіки задоволеності

професійною діяльністю науково-педагогічних працівників виокремлено її складові – задоволеність діяльністю і задоволеність професією. Задоволеність діяльністю складається з таких факторів: управління діяльністю ВНЗ, умови праці, робота підрозділів вищого навчального закладу, психологічний клімат, доступність інформації, організація навчального процесу. Задоволеність професією визначається такими факторами, як професійні здобутки та умови підвищення кваліфікації.

Важливим результатом дослідження є розроблений інструментарій моніторингу – комплекс кваліметричних моделей, які є певними стандартами і в сукупній реалізації визначають результативність професійної діяльності. Це кваліметричні моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, задоволеності викладачів умовами професійної діяльності, задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників, професійної компетентності науково-педагогічних працівників, професійної компетентності моніторингових досліджень, ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Зроблено висновок, що кваліметричний підхід є найбільш дієвим і раціональним способом досягнення мети і вирішення завдань моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

6. Ефективність розробленої системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників доведена експериментальною перевіркою і достовірністю отриманих результатів. Методи дослідження обиралися відповідно до змісту етапів педагогічного експерименту. На організаційно-підготовчому етапі здійснено моделювання системи моніторингу, визначено критерії і показники якості їхньої професійної діяльності та їх вагомість; сформовано нормативно-методичну базу щодо впровадження та функціонування системи моніторингу на інституційному рівні; на процесуальному етапі експерименту на основі розробленої авторської методики проведено моніторинг якості професійної діяльності науково-

педагогічних працівників; на узагальнювальному етапі проаналізовано й узагальнено результати моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників на інституційному рівні.

Упродовж упровадження системи моніторингу рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників підвищився на 10%, професійної компетентності науково-педагогічних працівників – на 7%, зокрема, моніторингової компетентності – на 11%, їхньої задоволеності професійною діяльністю – на 12%, задоволеності студентів викладацькою діяльністю – на 10,7%, ефективності моніторингу – на 12%.

Узагальнені результати педагогічного експерименту показали, що загальна гіпотеза дослідження, яка полягає в тому, що розроблення і впровадження науково обґрунтованої й апробованої моделі системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в систему управління якістю освіти у ВНЗ сприятиме підвищенню якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, знайшла своє підтвердження.

7. Виконане дослідження дало змогу сформулювати науково-методичні рекомендації, в яких розкрито сутність та процедуру застосування моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Запропоновані робоча програму спецкурсу «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників» та кваліметрична модель ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників можуть бути використані педагогами-науковцями, яких цікавить управління професійною діяльністю педагогів. Розроблено нормативно-методичний комплекс з організації моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Отже, у процесі дослідницько-експериментальної роботи доведено ефективність системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів та доцільність її

впровадження у систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Проведене дослідження репрезентує виконання поставлених завдань у повному обсязі, проте залишає відкритими окремі аспекти визначеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо із вирішенням таких питань: дослідження моніторингу якості діяльності структурних підрозділів вищих навчальних закладів та їх керівників; обґрунтування й створення системних програм моніторингового супроводу освіти в інноваційному поступі суспільства.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамова О. Ю. Синергетический подход к положениям классической диалектики для нелинейных систем / О. Ю.Абрамова // Вестник КГФЭИ. – 2006. – №2(3). – С. 46 – 49.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Колективна монографія/ Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. / За заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.
4. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов. – М. : Экономика. 1982. – 256 с.
5. Акинфеева Н. В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н. В. Акинфеева // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30–35.
6. Алексеева Л. П. Болонский процесс: роль вузовского преподавателя / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. – М., 2004. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; вып. 10).
7. Алексеевский В. С. Синергетика менеджмента устойчивого развития: монография / В. С. Алексеевский. – Калуга : Манускрипт, 2006. – 328 с.
8. Алферов Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом / Ю. С. Алферов, И. М. Курдюмов, Л. И. Писарев. – М., 1997. – 145 с.
9. Альберг А. Качество образования / А. Альберг // Высшее образование в Европе. – 1993. – Том XVIII. – №3. – С. 70 –74.
10. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1965. – 303 с.
11. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.



12. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Известия Российской Академии Наук. – № 1. – 2001. – С. 37.
13. Андреев С. А. Оцінювання професійної компетентності викладачів ВНЗ як засіб підвищення ефективності навчання [Електронний ресурс] / С. А. Андреев // Наукові записки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2008. – №20. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nzkr/2008\\_20/01.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm)
14. Андрущак Г. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах / Г. Андрущак // Вопросы экономики. – 2007. – №6. – С. 106 -115.
15. Анненкова И. П. Компетентностный и квалиметрический подходы к разработке инструментария мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников вуза / И. П. Анненкова // Наука и мир. Международный научный журнал. – № 8(24). – 2015. – Том 2. – Волгоград: Изд-во «Научное обозрение». – С. 31-37.
16. Анненкова И. П. Модель мониторинга качества профессиональной деятельности / И. П. Анненкова // «Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society». Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London. June 18 - June 24, 2015) – London: IASHE, 2015. – P. 31-33.
17. Анненкова И. П. Рейтинговая оценка деятельности профессорско-преподавательского состава в вузах / И. П. Анненкова // Problems of modern pedagogics in the context of international educational standards development: Materials digest of the XL International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Pedagogical sciences (London, January 31 – February 05, 2013). – London : IASHE, 2013. – P. 95-98.

18. Анненкова И. П. Теоретические основы качества деятельности преподавателя вуза / И. П. Анненкова // European Science and Technology [Text] : materials of the IV international research and practice conference, Vol. II, Munich, April 10th – 11th, 2013 / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany, 2013. – Vol.II. – P. 285-290.
19. Анненкова И. П. Теоретические основы мониторинга качества профессиональной деятельности преподавателей вузов / И. П. Анненкова // “Education as the basis of the humanity evolution in conditions of the information environment of the society domination”: Materials digest of LII International Research and Practice Conferences and II stage of the Championship in pedagogical sciences. (London, May 21 – May 26, 2013) – London : IASHE, 2013. – P. 99-102.
20. Анненкова І. П. Аналіз основних підходів до визначення якості освіти / І. П. Анненкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 4(6). – 2010. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 239-248.
21. Анненкова І. П. Інноваційні підходи до управління якістю освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25), – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 12-20.
22. Анненкова І. П. Концептуальні засади системи управління якістю освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Наука і освіта. – 2011. – №6/СІІ. – Спецвипуск «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування». – С. 17–21.
23. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Наука і освіта. – 2011. – №8/СІV. – С. 4–7.
24. Анненкова І. П. Моніторинг задоволеності освітніми послугами у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України. – 2011. – №3(додаток1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С.297-305.

25. Анненкова І. П. Моделі рейтингового оцінювання якості професійної діяльності викладачів ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – №2 (додаток 2) – 2013р. – Тематичний випуск «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах». – Луцьк : СПД Гадяк Жанна Володимирівна, друкарня «ВолиньПоліграф». – С. 241-249.
26. Анненкова І. П. Моніторинг виховного процесу в школі / І. П. Анненкова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред.кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.). – Вип.21(31). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 197-201.
27. Анненкова І. П. Моніторинг системи підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності у ВНЗ / І. П. Анненкова // Наукові записки кафедри педагогіки: Зб. наук.пр. – Вип. XXV. – 2011. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 16-27.
28. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України – Додаток 4, том II (20). – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 404-412.
29. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід / І. П. Анненкова // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка. – Вип.10. – Полтава, 2012. – С. 9-15.
30. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ: середовищний підхід / І. П. Анненкова // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, Том II (35). – 2012. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 426-434.

31. Анненкова І. П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ [Текст] монографія. / Ірина Петрівна Анненкова . – Одеса: Вид-во «Optimum», 2015. – 330 с.
32. Анненкова І. П. Процесна модель діяльності ВНЗ / І. П. Анненкова // Наука і освіта. – 2011. – №7/СІІ. – С. 3-8.
33. Анненкова І. П. Оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників: зарубіжний та вітчизняний досвід / І. П. Анненкова // Проблеми освіти. – №80. – Частина 2. – 2015. – С. 24–29.
34. Анненкова І. П. Процесна модель професійної діяльності викладача ВНЗ / І. П. Анненкова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип.27, Том ІХ (42): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 23-32.
35. Анненкова І. П. Рейтингове оцінювання професійної діяльності викладачів у системі внутрішньовузівського управління якістю освіти / І. П. Анненкова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип.31, Том ІІ (44): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 387-393.
36. Анненкова І. П. Синергетичний підхід як теоретико-методологічна основа внутрішньовузівського моніторингу якості освіти / І. П. Анненкова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп.ред.). – Вип.17(27). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 87-92.
37. Анненкова І. П. Синергетичні засади моніторингу якості освіти у ВНЗ / І.П. Анненкова // «The value system of modern society»: Materials digest of the XVII International Scientific and Practical Conference and the 1 stage

of Research Analitics Championships in sociological, psychological and pedagogical sciences (London, January 19 – January 23, 2012) – Odessa : InPress, 2012. – P. 54-57.

38. Анненкова І. П. Системний підхід до внутрішньовузівського моніторингу якості освіти / І. П. Анненкова // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 569. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 3-11.
39. Анненкова І. П. Теоретична модель системи моніторингу у ВНЗ / І. П. Анненкова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп.ред.). – Вип.14(24). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 6-12.
40. Анненкова І.П. Трирівнева модель системи управління якістю освіти у ВНЗ / І.П.Анненкова // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том II (27). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 35-43.
41. Анненкова І. П. Трирівнева модель системи управління якістю освіти у ВНЗ на основі процесного підходу / І. П. Анненкова // Вища освіта України. – №1 (додаток 1). – 2012 р. – Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору» – С. 154–162.
42. Анненкова І. П. Управління якістю освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 9-13.
43. Анненкова І. П. Якість професійної діяльності викладача ВНЗ: термінологічний аналіз / І. П. Анненкова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред.кол.: Н. В. Гузій

- (відп.ред.). – Вип.19(29). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 3-7.
44. Анфилатов В.С. Системный анализ в управлении : учеб. пособие / В. С. Анфилатов, А. А. Емельянов, А. А. Кукушкин. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 368 с.
45. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
46. Архипова Е. Н. Адаптируемая система рейтинговой оценки деятельности преподавателей / Е.Н. Архипова, В.В. Крюков, К.Е. Шахгельдян // Материалы десятой Всероссийской научно-технической конференции «Теоретические и прикладные вопросы информационных технологий» (20-26 июля 2009 г.). Улан- Удэ: Изд-во ВСГТУ. – 2009. – С. 530–534.
47. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
48. Бабкина Е. Мониторинг классного руководителя [Электронный ресурс] / Е. Бабкина, В. Хабин. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/00.53/pd3.htm>
49. Байназарова О. О. Моніторинг та оцінювання якості освіти : Методичний посібник / О. О. Байназарова, В. В. Ракчєєва. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – 58 с.
50. Белкин А. С. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1995. – 450 с.
51. Белозерцев В. И. Философские проблемы развития технических наук / В. И. Белозерцев, Я. В. Сазонов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1983. – 143 с.
52. Беляева Г. Ф. Опросы «Преподаватель глазами студента» как инструмент совершенствования управления учебным процессом в вузе [Электронный ресурс] / Г. Ф. Беляева, А. С. Царенко // Государственное управление. Электронный вестник. – Выпуск №32. – Июнь 2012. – Рег.

- № Эл. 77-6880. 23.X.2006 г. – Режим доступа: [e-journal.spa.msu.ru/uploads/...32...i.../belyaeva\\_zarenko.pdf](http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/...32...i.../belyaeva_zarenko.pdf)
53. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
54. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть II. (Измерение качества процесса обучения) / В. П. Беспалько. – М. : Знание, 1971. – 72 с.
55. Бібік Ю. В. Економічні аспекти сертифікації продукції: дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук: 08.06.01 / Ю. В. Бібік ; Харківський державний економічний університет. – Х., 2003. – 239 с.
56. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. И. Бондарь. – К., 1986. – 343 с.
57. Бордовская Н. В. Качество деятельности преподавателя вуза: подход к пониманию и оценке / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова // Вестник СЗО РАО “Образование и культура Северо-Запада России”. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2002. – Вып.7. – С.192-206.
58. Бордовская Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: метод. рекомендации / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. – СПб. ; Архангельск, 2003. – 72 с.
59. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб., 2001.
60. Борова Т. А. Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Т. А. Борова. – К., 2012. – 438 с.
61. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие / Т. И. Боровкова,

- И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 150 с.
62. Буркіна Н. С. Модель моніторингу підготовки учнів / Н. С. Буркіна, Т. О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9 (89). – С. 2-8.
63. Бутинець Ф. Ф. Діалектичні закони філософії в обліку / Ф. Ф. Бутинець, Н. І. Петренко, М. В. Миронюк // Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу. – 2012. – Вип. 3 (24). – С.19-25.
64. Вардеванян С. І. Оцінювання викладача студентом. За і проти / С. І. Вардеванян, М. П. Сарнацький // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту КНТЕУ. – Вип. II (38). Економічні науки. – Чернівці: ЧТЕІ КНТЕУ, 2011. – С. 340-343.
65. Василенко Л. М. Компонентна структура задоволеності студентів навчальною діяльністю / Л.М. Василенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 2. – С. 54-62.
66. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4. – С. 76-82.
67. Васильева Е. Ю. Оценка деятельности преподавателей в российских и зарубежных университетах: монография / Е. Ю. Васильева. – Архангельск : СГМУ, 2005. – 163 с.
68. Васильева Е. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: Методическое пособие / Е. Ю. Васильева, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. – 159с.
69. Васильева Т. А. Вітчизняний досвід оцінки ефективності науково-педагогічних працівників / Т. А. Васильева, С. В. Леонов, К. В. Багмет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dSPACE.uabs.edu.ua/bitstream/123456789/5213/1/vasileva.pdf>



70. Вейцман Э. М. Универсальный критерий качества / Э. М. Вейцман // Стандарты и качество. – 2001. – № 11. – С. 36-38.
71. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
72. Величко О. Г. Розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / О. Г. Величко, В. П. Іващенко, О. Г. Ясев, О. Д. Рожков // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 78-84.
73. Велш Э. Австралия: академическая заработная плата, становление массового высшего образования и увеличение доли преподавателей, занимающихся исключительно преподаванием / Э. Велш // Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / под ред. Ф. Альбаха. Л. Райсберг. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. [Текст]. – С. 53-66.
74. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
75. Виханский О. С. Менеджмент: учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Экономистъ. 2003. – 528 с.
76. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України, 2006. – №1. – С. 54–59.
77. Вітлінський В. В. Моделювання економіки: Навч. посібник / В. В. Вітлінський. – К. : КНЕУ, 2003. – 408 с.
78. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2009. – 184 с.
79. Волкова В. Н. Основы теории систем и системного анализа / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 1997. – С. 45–54.
80. Вопросы методологии и методики организации учебного процесса: Сб. научн. Трудов УМК ВО. – К : Высшая школа. 1990. – 145 с.

81. Воскобойникова Г. Як перетворити контроль діяльності викладача ВНЗ на систему забезпечення якості освітньої діяльності / Ганна Воскобойникова, Ганна Козопольянська // Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіихонена. – Львів : Видавництво «Компанія "Манускрипт"», 2014. – С. 183-228.
82. Выварец А. Д. Эффективность производства: теория, методология и методика оценки / А. Д. Выварец, Л. В. Дистергефт // Экономическая эффективность: теория, методология, практика : сб. научн. стат. – Екатеринбург : Изд-во «УГТУ», 2000. – С. 323.
83. Габа І. М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма / І. М. Габа // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 22. – С. 27-31.
84. Гагарина Н. П. Мониторинг качества подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Н.П. Гагарина //GESJ: Education Science and Psychology 2014. – No.4(30). – P.65-72.
85. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.06 / О. М. Галус. – К., 2008. – 407 с.
86. Герасимов И. П. Научные основы современного мониторинга окружающей среды / И. П. Герасимов. – Л. : Гидрометеиздат, 1987. – С. 13-25.
87. Гиг Дж. ван Прикладная общая теория систем: Книга 2 / Дж. ван Гиг – М. : Книга по Требованию, 2013. – 394 с.
88. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический проект, 2003. – 528с.
89. Глухов В.В. Экономика знаний / В.В. Глухов, СБ. Коробко, Т.В. Маринина. – СПб.: Питер, 2003. – 527 с.
90. Гоберман Л. А. Концептуальные и методологические аспекты проблемы качества / Л. А. Гоберман, В. А. Гоберман // Качество: теория и практика. – 1998. – № 1-2. – С. 42-51.

91. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – № 4. – 2008. – С. 2-10.
92. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
93. Горб В. Г. Теоретичні основи моніторингу освітньої діяльності / В. Г. Горб // Педагогіка. – 2003. – №5. – С. 9-13.
94. Гордиенко В. Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя: дис. ... канд. психол. наук: специальность 19.00.07 – Педагогическая психология / В. Н. Гордиенко – Иркутск, 2004. – 150 с.
95. Горчакова О. А. Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності / О. А. Горчакова // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2011. – Випуск 209. – Ч.1. – С.8-15.
96. Гринкруг Л. С. Мониторинг качества образовательной деятельности вуза: грани проблемы / Л. С. Гринкруг, Б. Е. Фишман, И. В. Мусовский // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 10. – С. 44-46.
97. Давлеткельдиев А. А. Философский анализ проблемы взаимодействия внутренних и внешних противоречий в развитии живого: дис... канд. философ. наук: 09.00.01 / Арстанбек Абдыкулович Давлеткельдиев. – Минск, 1983. – 183 с.
98. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой : теория и практика / Т. М. Давыденко. – М. : МШУ; Белгород : БГПУ, 1995. – 249 с.
99. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
100. Дахин А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин – Режим доступа: <http://www.iuro.web.sib.ru/dak.htm>

101. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анжела Олегівна Денисенко. – Харків, 2008. – 20 с.
102. Деркач А. А. Педагогическая акмеология / [А. А. Деркач, О. С. Анисимов, Н. В. Соловьева]. – М. : РАГС, 2007. – 160 с.
103. Дерябо С. Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений / С. Д. Дерябо // Высшее образование в России. – 2007. – №3. – С. 34-38.
104. Деніжна С. О. Синергетичний підхід до моніторингу якості освіти / С. О. Деніжна // Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 452-458.
105. Джордж Дж. М. Организационное поведение: основы управления: учебное пособие для вузов / Дж. М. Джордж, Г.Р. Джоунс. – М. : ЮНИТИ-ДАНА. 2003. – С. 154.
106. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций: учебное пособие / Г. А. Дмитренко – К.: МАУП, 1998. –188 с.
107. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. Посібник / Г. А. Дмитренко – К.: МАУП, 1996. – 140 с.
108. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І. І. Драч. – К. : «Дорадо-Друк», 2013. – 456 с.
109. Друкер П. Практика менеджмента / П. Друкер – М. : Издательский дом «Вильяме», 2003. – 398 с.
110. ДСТУ ISO 9000:2007 (ISO 9000:2005, IDT) – Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – 35 с.
111. ДСТУ ISO 9001:2009 (ISO 9001:2008, IDT) – Системи управління якістю.

- Вимоги. – К. : Держспоживстандарт України, 2009. – 33 с.
112. ДСТУ ISO 9004:2012. Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю (ISO 9004:2009, IDT) [Електронний ресурс] – Чинний від 2013-05-01. – Режим доступу: <http://www.dbn.at.ua/load/normativy/dstu/5-1-0-1060>
113. ДСТУ ISO 19011:2003 (ISO 19011:2003, IDT) – Настанови щодо здійснення аудитів систем управління якістю і (або) екологічного управління – К. : Держспоживстандарт України, 2004. – 29 с.
114. ДСТУ ISO 10014:2008 (ISO 10014:2006, IDT) – Управління якістю. Настанови щодо реалізації фінансових та економічних переваг. – К. : Держспоживстандарт України, 2013. – 29 с.
115. ДСТУ ISO/CD 26000:2009 – Системи управління соціальною відповідальністю. Вимоги. – К. : Держспоживстандарт України, 2009. – 84 с.
116. ДСТУ ISO 10015:2008 (ISO 10015:1999, IDT) – Управління якістю. Настанови щодо навчання персоналу. – К. : Держспоживстандарт України, 2011. – 17 с.
117. ДСТУ OHSAS 18001:2010 (OHSAS 18001:2007, IDT) – Системи управління гігієною та безпекою праці. Вимоги. – К. : Держспоживстандарт України, 2011. – 27 с.
118. Дульзон А. А. Инструмент для оценки и самооценки преподавателя вуза на основе моделей компетенций / А. А. Дульзон, О. М. Васильева // Инженерное образование. – 2011. – №7. – С. 30-37.
119. Дятчин Н. И. Классификация и систематизация законов техники / Н. И. Дятчин // Ползуновский альманах. – №2. – 2011. – С. 22–27.
120. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень], Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
121. Ереванское коммюнике / перев. Е.В.Шевченко // Bologna Process – European Higher Education Area.[Электронный ресурс] – Режим доступа:

URL: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf). – дата посещения: 19.05.2015. {Yerevan communiqué}

122. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – №4. – 2011. – С. 9-15.
123. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>. – Київ, 2010. – № 4.
124. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Обрії. – №1(26). – 2008. – С. 5-12.
125. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Єльнікова. – Луганськ, 2005. – 446 с.
126. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.
127. Єльнікова Г. В. Про впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua>
128. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 112 с.
129. Жалинский А. Э. Введение в специальность «юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста / А. Э. Жалинский. – М. : Проспект, 2008. – 368 с.
130. Живко З. Б. Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю / З. Б. Живко // Проблеми науки. – 2010. – №4. – С. 24-32.

131. Жужгов И. В. Мониторинг: определение, соотношение с категориями «наблюдение» и «управление» [Электронный ресурс] / И. В. Жужгов. – Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/law/07/01.pdf>
132. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С.66-72.
133. Загірняк М. В. Оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів / М. В. Загірняк, С. А. Сергієнко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [educationconferenceua2012.org.ua/.../Zagir..](http://educationconferenceua2012.org.ua/.../Zagir..)
134. Замфир К. Удовлетворенность трудом / К. Замфир – М. : Политиздат, 1983. – 142 с.
135. Запесоцкий А. С. Преподаватель глазами студента : об изучении мнений студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя / А. С. Запесоцкий, Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №9. – С. 28–32.
136. Зварич І. Впровадження досвіду оцінювання педагогічної компетентності викладачів США у вищих навчальних закладах України / Ірина Зварич // Молодь і ринок. – 2012. – №6(89). – С.38–43.
137. Зварич І. М. Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладів США: автореф. дис ... д-ра пед. наук 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / І. М. Зварич. – Київ, 2014 . – 42 с.
138. Зварич І. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладів України з урахуванням американського досвіду / Ірина Зварич // Молодь і ринок. – 2014. – №12(119). – С. 36-41.
139. Зеленцов Б. Студенты о преподавателе / Б. Зеленцов // ысш. образование в России. – 1999. – № 6. – С.44-47.
140. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

141. Зимняя И. А. Мониторинг качества и качество мониторинга в образовании // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: материалы VIII Симпозиума / И. А. Зимняя. – М., 1999. – Ч. II. – 246 с.
142. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании / Д. А. Иванов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
143. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды[Текст] / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – №4.
144. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в современном университете / Е. Ю. Игнатьева // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – №3. – С.2-6.
145. Израэль Ю. А. Концепция мониторинга состояния биосферы / Ю. А. Израэль // Мониторинг состояния окружающей природной среды. – Л., 1977. – С. 10-25.
146. Ильин Е. П. Удовлетворенность деятельностью как социально психологический феномен / Е. П. Ильин // Психофизиология изучения учебной и спортивной деятельности. – Л. : ЛГПИ, 1981. – С. 4-13.
147. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, изменения, связь с производственным поведением) / Ф. Н. Ильясов ; [под ред. В. Г. Андреевкова]. – А. : Ылым, 1988. – 100 с.
148. Исаева Т. Е. Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания компетенций в информационном образовательном пространстве: Монография / Т. Е. Исаева // Palmarium Academic Publishing, Deutschland, 2013. [Текст]. – 247с.
149. Исаева Т.Е., Чуриков М.П., Котляренко Ю.Ю. Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик / Т. Е. Исаева, М. П. Чуриков, Ю. Ю. Котляренко // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» [Электронный ресурс]. – Том 7, №3 (2015). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/141PVN315.pdf>



(доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.  
DOI:10.15862/141PVN315

150. ISO 9001:2015 – новая версия стандарта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgsgroup.com.ua/ru-RU/Health-Safety/Quality-Health-Safety-and-Environment/Quality/ISO-9001-2015-Revision.aspx>
151. Йегер Р. С. Формирование компетенций. Факты, идеи и версии : доклад 25.06.2003 в Диллингене / Р.С. Йегер // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход : (книга-приложение 1) / Федер. агентство по образованию, Упр. междунар. образования и сотрудничества [и др.]; под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества под-готовки специалистов, 2009. – 535 с.
152. Казанцева Е. Н. Субъективные и объективные показатели удовлетворенности трудом / Е. Н. Казанцева // Вестник ИГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2010. – Том 10, выпуск 1. – С. 63–68.
153. Каплан Р. С. Сбалансированная система показателей: от стратегии к действию / Р. С. Каплан, Д. П. Нортона. – М.: «Олимп-бизнес», 2003. – С. 92.
154. Капустін І. В. Визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з використанням факторно-критеріальної моделі / І. В. Капустін // Наукові записки кафедри педагогіки. – Вип. XXXIV. – 2014. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. – С. 95-105.
155. Кардаш В. Я. Товарна інноваційна політика: Підручник / В. Я. Кардаш, І. А. Павленко, О. К. Шафалюк. – К. : КНЕУ, 2002. – 266 с.
156. Качалов В. Проблемы управления качеством вуза / В. Качалов // Стандарты и качество. – 2000. – №5-7. – С.9–12.
157. Ким И. Н. Практика формирования состава и профессиональных компетенций преподавателей вуза за рубежом / И. Н. Ким // Высшее образование в России. – 2014. – №1. – С. 134-143.

158. Китвель Т. А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом / Т. А. Китвель. – Таллин : Ин-т социологии АН ЭССР, 1974. – 123 с.
159. Кічула М. Моніторинг: компаративний аналіз поняття / М. Кічула // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – №10. – С. 124-132.
160. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике/ Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
161. Князев А. М. Социальные компоненты личности как объект оценивания / А. М. Князев, Е. В. Немцова, С. Н. Палецкая // Проблемы качества образования: материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. – М. : МГПУ. – 2006. – С. 66-77.
162. Коваленко І. І. Вступ до системного аналізу: навчальний посібник / І. І. Коваленко, П. І. Бідюк, О. П. Гожий. – Миколаїв: вид-во МДГУ імені П. Могили, 2004. – 148 с.
163. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: підруч. У 2-х ч. – Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К. : КНЕУ, 1999. – 244 с.
164. Козак О. М. Оцінка роботи викладача як елементсистеми забезпечення якості вищої освіти / О.М. Козак // Економічний часопис ХХІ. – 2011. – №7-8. – С.36-39.
165. Колпаков В. М. Методы управления: учеб. пособие / В. М. Колпаков. – К.: МАУП, 2003. – 368 с.
166. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.
167. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. - М. : Педагогический поиск, 2000. – 224 с.
168. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М. : ПЕРСЭ, 2007 – 464 с.
169. Концепція забезпечення якості вищої освіти України (за результатами проекту Tempus «TRUST» «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України») // Імператив якості:

- вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : навч. посібник / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової [та ін.]. – Л. : Компанія «Манускрипт», 2014. – С. 540–570.
170. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-ua.org.ua...ukrajini-na-period-2015-2025...>
171. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (за структурою Кабінету Міністрів України) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.iitzo.gov.ua/.../130320-ENQAS\\_Ukraine\\_за\\_ст.](http://www.iitzo.gov.ua/.../130320-ENQAS_Ukraine_за_ст.)
172. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту вищого навчального закладу: дис ... канд. пед. наук 13.00.06 – Теорія і методика управління освітою / Л. П. Коробович. – К., 2010. – 266с.
173. Король С. Я. Нормативні документи з соціальної відповідальності бізнесу / С.Я. Король // Економіка України. – 2013. – №9(622). – С.85-96.
174. Костюкевич Р. Методика рейтингового оцінювання ефективності діяльності викладачів, кафедр, факультетів та університету / Р. Костюкевич // Вища школа. – 2008. – №8. – С.29-42.
175. Кочетов А. И. Педагогическое исследование: учеб. пособие / А. И. Кочетов. – Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т., 1971. – 178 с.
176. 416. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
177. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
178. Красильникова Г. В. Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному

- закладі: дис. ... доктора пед.наук: 13.00.04 / Ганна Володимирівна Красильникова. – Київ, 2016. – 670 с.
179. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку ВНЗ I–II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06/ Світлана Сергіївна Кретович. – К., 2012. – 355 с.
180. Кузнецов А. А. Мониторинг качества подготовки учащихся: организация / А. А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №5. – С.38-41.
181. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
182. Курило В. С. Моделирование системы критериев оценки развития освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
183. Курильченко Н. Н. Вопросы управления качеством образования в вузе в условиях перехода на болонскую систему обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Курильченко // Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3854/83645/>
184. Литвиненко Э. В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э. В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 42-47.
185. Лобастов Г. В. К логическим определениям сознания: Э. В. Ильенков и И. Кант/ Г. В. Лобастов // Вопросы философии. – № 3. – 2004. – С. 57.
186. Лозовая Г. В. Удовлетворенность тренеров спортивных школ своей профессиональной деятельностью [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Викторовна Лозовая. – М. : РГБ, 2003. – 168 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0363/030363020.pdf>
187. Локшина О. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення / О. Локшина // Відкритий урок. – 2004. – №7–8. – С. 58-62.

188. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 38. – С. 108-116.
189. Локшина О. І. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір / О. І. Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – С. 28-39.
190. Локшина О. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. .... докт. пед. наук: спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Локшина О.І. – К., 2011. – 45 с.
191. Лосюк Л. Основні тенденції розвитку сучасних концепцій СУЯ/ Л. Лосюк // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2009.- №4. – С.3-9.
192. Лузан П. Г. Професійна компетентність викладача та її оцінювання /П. Г. Лузан , Л. М. Шовкун // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: [зб. наук. пр.] – Х.: УПА, 2006. – Вип. 14-15. – С. 226-234.
193. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія / Т. О. Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
194. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т.О. Лукіна. – К.: «Шкіл-світ», 2006. – 128 с.
195. Лукіна Т. О. Технологія управління якістю освіти державних службовців: метод. посібн. для системи підвищення кваліфікації / Т. О. Лукіна. – Луцьк, 2010. – 50 с.
196. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К.: Магістр-S, 1996. – 256 с.
197. Ляшенко О. І. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – С. 21-27.
198. Ляшенко О. І. Методологічні засади створення національної системи моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] / О. І.Ляшенко. – Режим

доступу: [www.timo.com.ua/node/7213](http://www.timo.com.ua/node/7213)

199. Ляшенко О. І. Стандарт якості освіти як методологічна основа державного управління загальною середньою освітою / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна // Вісник НАДУ. – 2004. – № 3. – С. 436–444.
200. Ляшенко О. І. Стратегія якості освіти як основа освітньої політики країн світу / О. І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О. І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – С. 9–14. 233
201. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. / А. Н. Майоров. – Спб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
202. Макаренко І. Є. Організація моніторингу якості процесу навчання у сучасній школі / І. Є. Макаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 22: збірник наукових праць за ред. В. П. Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С.251-256.
203. Макаренко І. Є. Принципи організації моніторингу якості процесу навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. Є. Макаренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – №27. – С.153-159.
204. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1–2. – С.348-351.
205. Мануйлов Ю. С. Аксиоматика средового похода в воспитании (опыт построения)/ Ю. С. Мануйлов // Методология теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М.,1996.
206. Мармаза О. І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2006. – 160 с.
207. Марченко Е. К. Методы квалиметрии в педагогике / Е. К. Марченко. – М.: Просвещение, 1979. – 97с.

208. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник / В.І. Маслов // – Тернопіль, Астон, 2007. – 150 с.
209. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. Навчальний посібник для працівників освіти/ В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К.: Інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, 1996. – 86 с.
210. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
211. Матюхин В. А. Оценка деятельности преподавательского состава в вузах США / В. А. Матюхин.- М.: НИИВО, 1992. – 46 с.
212. Мацкевич С. А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов / С. А. Мацкевич ; науч. ред. А. Н. Мирошниченко. – Минск : И. П. Логвинов, 2011. – 260 с.
213. Мелехова О. П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни [Электронный ресурс] / О. П. Мелехова. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/Melexova.htm>.
214. Мелещенко Ю. С. Техника и закономерности её развития / Ю. С. Мелещенко. – Л. : Лениздат, 1970. – 248 с.
215. Мельничук Д. А. Рейтинг субъектов деятельности Национального аграрного университета Украины / Д. А. Мельничук, И. И. Ибатуллин, А. В. Шостак // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3(31). – С.44-58.
216. Мескон М. Х. Основы менеджмента : [Учебник]: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - 3-е изд. - М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. - 672 с.
217. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентісний підхід) / В. Л. Гуло, К. М. Левківський,

- Л. О. Котоловец [та ін.]. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 127 с.
218. Методы педагогических исследований / [ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев]. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
219. Миликен Дж. Постмодерн и профессионализм в высшем образовании / Дж. Миликен // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 6. – С. 34-40.
220. Миллер Б. З. Концепция управления знаниями в современных организациях / Б. З. Миллер // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 1. – С. 57.
221. Миллер С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
222. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: науч.-метод. пособ. для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
223. Мокшеев В. Організація системи моніторингу в освіті/ В. Мокшеев //Шкільні технології. – 2005. – №1. – С.85-94.
224. Мониторинг и диагностика качества образования: монография / [А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева и др.] – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 322с.
225. Мониторинг образовательных и трудовых траекторий школьников и студентов // И. Д. Фрумик, Д. Ю. Куракин – М.: Программа фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (проект), 2013 [Электронне видання] – Режим доступу: <http://www.hse.ru/org/projects/79509022>
226. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджимана і Т. Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
227. Мостовая И. В. Динамика удовлетворенности работой в ситуации организационных изменений / И. В. Мостовая. Е. Я. Эльяфи // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные



- науки. Ростов-на-Дону: ЗАО «Центр Универсальной Полиграфии», 2007. – №6(142). – С. 36.
228. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 356 с.
229. Найдьонов І. Головні важелі в управлінні якістю освіти / Іван Найдьонов, Галина Кот // Персонал. – 2009. – № 1. – С.58-64.
230. Николаева В. И. Оценка качества преподавательской деятельности: опрос «Преподаватель глазами студента» [Электронный ресурс] / В. И. Николаева . – Режим доступа: [www.vvsu.ru/files/0B1A6895-7BA2-4F29-9689-E1D890EB312F.pdf](http://www.vvsu.ru/files/0B1A6895-7BA2-4F29-9689-E1D890EB312F.pdf)
231. Никулина И. Е. Студент, преподаватель и работодатель в системе управления качеством образовательных услуг / И. Е. Никулина, О. Н. Римская // Университетское управление: практика и анализ – 2006. – №6. – С.46-52.
232. Новейший философский словарь. – Минск, 1999. – 877 с.
233. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. – 2 вид., випр. [укладачі: Василь Яременко, Оксана Сліпущко]. – К.: АКОНІТ, 2005.
234. Новіков В. Аналіз основних положень ISO 9004:2009/ В. Новіков // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2010. – №6. – С. 41-45.
235. Новокрещенова Н.А. Формирование системы оценки удовлетворенности персонала вуза: дис. ... канд. эконом. наук: специальность 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством: (менеджмент) / Н. А. Новокрещенова – Саранск, 2014. – 244 с.
236. Новые версии ISO 9000:2015, ISO 9001:2015, ISO 14001:2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intercert.com.ua/news/news-of-standardization/449-versii-standartov-iso-9000-2015-iso-9001-2015-iso-14001-2015>
237. Огвоздин В. Ю. Управление качеством. Основы теории и практики : учеб. пособ. / В. Ю. Огвоздин. – М.: Дело и сервис, 1999. – 160 с.
238. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под

- ред. чл.-корр АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
239. Окрепилов В. В. Управление качеством : учебник для вузов. – [3-е изд., доп. перераб.] / В. В. Окрепилов. – СПб. : Наука, 2000. – 912 с.
240. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – №3. – С.9-15.
241. Осадчук О. Л. Развитие профессиональной надежности педагога в процессе подготовки в логике компетентностного подхода / О. Л. Осадчук – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 235 с.
242. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №4. – С. 37-52.
243. Оценка программ: методология и практика. / Под ред. А.И. Кузьмина, Р. О’Салливан, Н.А. Кошелевой. – М.: Издательство «Престо-РК», 2009. – 396 с.
244. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. – Х.: Основа, 2008. – 128 с. – С. 80-81.
245. Палій А. А. Диференціальна психологія: навч. посібник / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с.
246. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса / В. П. Панасюк. автореф. . д.п.н. – СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 1998. – 49 с.
247. Патрушев В. Д. Удовлетворенность трудом: социально-экономические аспекты [Текст] / В. Д. Патрушев, Н. А. Калмакан. – М. : Наука, 1993. – 113 с.
248. Педагогика в современных информационно-образовательных средах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gdenet.ru/bibl/education/Communications/5.1.html>.

249. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., переробл. і допов. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
250. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
251. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
252. Побудова систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів: посіб. для студ. вищ. навч. закл.: у 2 кн. / [Л. М. Віткін, С. М. Лаптев, Т. В. Фініков, С. М. Піддубна]. – К.: Таксон, 2009. – 564с.
253. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / С. І. Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 33 (225). – С.8-9.
254. Подольська Є. А. Філософія [Електронний ресурс] / Є. А. Подольська. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/15780506/filosofiya/osnovni\\_zakoni\\_dialektiki\\_svitoglyadne\\_metodologichne\\_znachennya](http://pidruchniki.ws/15780506/filosofiya/osnovni_zakoni_dialektiki_svitoglyadne_metodologichne_znachennya)
255. Половинкин А. И. Основы инженерного творчества: учебное пособие для студентов вузов / А. И. Половинкин – М. : Машиностроение, 1988. – 368 с.
256. Половникова Н. А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 103 с.
257. Полонский В. М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований: Автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика и история педагогики” / В. М. Полонский. – М.: АПН СССР, 1988. – 40с.
258. Полонский В. М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики [Електронний ресурс] /

- В. М. Полонский // Образование и общество. – 2004. – № 4. – Режим доступа: [http://jeducation.ru/4\\_2004/55.html](http://jeducation.ru/4_2004/55.html)
259. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія; під заг. ред. О. В. Овчарук – К.: К.І.С., 2004. – С. 16-25.
260. Поташник М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 27-28.
261. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.06 – Теорія і методика управління освітою / В. М. Приходько. – К., 2013. – 459 с.
262. Проект. Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [ron.org.ua](http://ron.org.ua) > Новини
263. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 01 червня 2013 р. № 665. – Режим доступу:<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
264. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 30 грудня 2015 р. № 1187. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1187-2015-п>
265. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
266. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і

- науки України від 07.08.2002 р. №450. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/REG6986.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG6986.html).
267. Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 14.12.2011 р. № 1283. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п>
268. Прокофьева О. О. Диверсификация высшего педагогического образования / О. О. Прокофьева, Е. И. Снопкова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – №3(3). – С. 98-101.
269. Пряжников Н. С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с.
270. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 257 с.
271. Пугачева Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Елена Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
272. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан. – СПб., 2001. – 224 с.
273. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении педдеятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.12-15.
274. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
275. Рудь Ю. С. Досвід створення і використання системи рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів/ Ю. С. Рудь, А. Г. Темченко, Г. Х. Отверченко // Проблеми

- освіти [Текст] : Науково-методичний збірник. Вип. 42 – К. : НМЦ ВО, 2005. – С.207-226
276. Рузаев Е. Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент знаний в высшей школе / Е. Н. Рузаев, П. Е. Рузаева // Качество. Инновации. Образование. – 2004. – №1. – С.7.
277. Рябова З. В. Мониторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку (управлінський аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ З. В. Рябова. – К., 2004. – 20 с.
278. Рябова З. В. Мониторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: науково–методичний посібник / З. В.Рябова. – Х.: Гімназія, 2004. – 72 с.
279. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління навчальним закладом [Текст] монографія. / Зоя Вікторівна Рябова. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 377 с.
280. Рябова З. В. Сучасний урок у початкових класах / З. В. Рябова // Початкове навчання та виховання: наук.-метод. журнал. – № 4 (80). – 2006. – С. 28-32.
281. Рябова Т. М. Оценка профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в условиях модернизации высшего образования: дис. ... канд. соц. наук: специальность 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы / Т. М. Рябова. – М., 2011. – 195 с.
282. Салимова Т. А. Управление качеством: учеб. по специальности «Менеджмент организации» / Т. А. Салимова. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 414 с.
283. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. –176 с.
284. Свиткин М. З. Стандартизированная терминология залог успешных работ в области качества / М. З. Свиткин, К. М. Рахлин, В. Д. Мацута // Стандарты и качество. – 1996. – №11. – С. 33-36.

285. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
286. Сидоренко Е. Математические методы обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб : Речь, – 2003. – 189 с.
287. Сидоренко В. К. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога / Віктор Костянтинович Сидоренко, Андрій Олександрович Малихін // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль. – 2009. – № 1. – С. 178–183.
288. Силина С. П. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. П. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47-53.
289. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие / В. П. Симонов. – М.: РПА, 1997. – 264 с.
290. Синергетичні засади державного управління в умовах реформ : моногр. / С. М. Серьогін, І. В. Письменний, І. І. Хожило [та ін.]; за заг. ред. С. М. Серьогіна. – Д.: ДРІДУ, 2007. – 194 с.
291. Сисоєва С. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти [Електронний ресурс] / С. Сисоєва, І. Соколова // Вища школа. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LV, ч. I. – С. 3–16. – Режим доступу: <http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/...>
292. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова ; НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН ; Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К. : ВД «ЕКМО», 2010. – 362 с.
293. Скопылатов И. А. Управление персоналом / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов. – СПб.: Изд-во Смольного ун-та, 2000. – 400с.

294. Словарь иностранных слов. – 12-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985. – 608 с.
295. Словник української мови : в 11 т. – 1973. – Т. 4. – С. 250.
296. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
297. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры/ В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школ. – М., 1997.
298. Соболев В. С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В. С. Соболев, С. А. Степанов // Университетское образование: практика и анализ. – 2004. – № 2(30). – С. 102-110.
299. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
300. Соколова С. В. Професійні досягнення – основний критерій визначення компетентності викладачів університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща) / С. В. Соколова // Управлінські компетенції викладача вищої школи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 14-15 березня 2013р.). – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С.105-107.
301. Социальная ответственность организации. Требования. Международный стандарт IC CSR-08260008000: утвержден и введен в действие: Международным Комитетом по корпоративной социальной ответственности (IC CSR), протокол № 2 от 3 марта 2011г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ksovok.com/doc/ic\\_csr\\_08260008000\\_ru.doc](http://www.ksovok.com/doc/ic_csr_08260008000_ru.doc)
302. Социология и психология управления / Ю. Н. Аксененко, В. Н. Каспарян, С. И. Самыгин, И. О. Суханов. – Ростов н/Д : Феникс. 2001. – 512 с.



303. Спенсер Л. Компетенции на работе / Лайл М. Спенсер, М. Сайн; [пер. с англ.]. – М. : НІРРО, 2005. – 384 с.
304. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35с.
305. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ “ЦС”, 2015. – 32 с.
306. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство/ Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – С. 18 (356с.).
307. Стражев В. И. Типовая модель системы управления качеством образования в вузе / В. И. Стражев, А. И. Жук, В. И. Воскресенский // «Вышэйшая школа». – 2006. – № 1.– С. 8-15.
308. Стрілець С. Рейтингове оцінювання діяльності викладача як складова покращення якості освітніх послуг вищих навчальних закладів / Світлана Стрілець // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 3. – С. 291-297.
309. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. В 13 т. Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 1 / Под ред. Л. А. Зеленова. – СПб.–Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 392 с.
310. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ / Ю. П. Сурмин – К. : МАУП, 2003. – 368 с.
311. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / [уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).
312. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів /За заг. ред. В. В.Дубічинського. -Х.: ВД «ШКОЛА», 2006.-832с.
313. Таран М. Аттестация и оценка персонала / М. Таран // Кадровик України – №2 (лютий). – 2008. – С.112-122.
314. Тарташвили Т. А. Управление вузовской системой в США / Т. А. Тарташвили. – М., 1995. – 52 с.

315. Татарский Ф. Стандарты Госстандарта / Ф. Татарский // Химия и жизнь. – 1989. – № 10. – С. 3-9.
316. Татьянченко Д. М. Управленческая деятельность завуча / Д. М. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч. – М. : Педагогический поиск, 2000. – №7 – С.75.
317. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова. О. І. Зайченко, В.І. Маслов [та ін.]: за ред. Г.В. Єльнікової. – К. : Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 460с.
318. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник: Учеб. пособие / Под ред. В. Н. Волковой и А. А. Емельянова. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 848 с.
319. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Педагогика, 1991. – 103 с.
320. Терентьева Т. О. Принципы бухгалтерского учета в работах профессора Я. В. Соколова / Т. О. Терентьева // Соколовские чтения “Взгляд из прошлого в будущее”: доклады международной научной конференции 10-11 февраля 2011 г. – Том 2. – СПб. : Нестор-История, 2011. – 476 с.
321. Ткаченко О. Б. Структура діяльності викладача вищої школи [Електронний ресурс] / О. Б. Ткаченко. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Вип. 15. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2001. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Pfto/2Q11\\_15/files/P\\_151162.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Pfto/2Q11_15/files/P_151162.pdf)
322. Толстых А. В. Личность в системе возрастных когорт /А. В. Толстых // Опыт конкретно-исторической психологии личности. – СПб., 2000. – С. 130-193.
323. Трапицын С. Ю. Построение модели системы комплексного оценивания качества деятельности вуза с использованием процессного подхода /

- С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Сер. Общественные и гуманитарные науки. – 2007. – № 9 (50). – С. 222-236.
324. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 312 с.
325. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «вход – выход» / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – №1. – С. 36-43.
326. Україна. Закони. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: <http://www.vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
327. Україна. Закони. Про освіту [Електронний ресурс] : закон : [прийнято Верх. Радою України від 04.06.1991 р. № 1144-XII] // Відом. Верх. Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 452. – Режим доступу: [http://nung.edu.ua/files/attachments/pro\\_osvitu.pdf](http://nung.edu.ua/files/attachments/pro_osvitu.pdf)
328. Україна. Конституція (1996). Конституція України : офіц. текст. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
329. Україна. Президент. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : указ президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення: 17.01.2013).
330. Україна. Президент. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : указ президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення: 20.07.2013).
331. Україна. Президент. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] : указ президента України від 30.09.2010 р. № 926/2010. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010> (дата звернення: 4.06.2014).
332. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / [М. А. Гусаковский,

- Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
333. Управление инновациями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nrc.edu.ru/razd5/index.html#top>
334. Файер О.А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи / О.А.Файер // Університетські наукові записки. – 2009. – №3(31). – С.126-131.
335. Федірчик Т. Д. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: структурно – компонентний аналіз / Т. Д. Федірчик// Освіта регіону. – 2010. – №2. – С.194-199.
336. Фецин Ю. З. Мотивування в системі менеджменту підприємства [Електронний ресурс] / Ю. З. Фецин // Студентський науковий вісник «Керівник.ІНФО». – Режим доступу: <http://kerivnyk.info/2011/01/feschyn.html>
337. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. - М. : Советская энциклопедия, 1960-1970. – Т. 2. – 1962. – 576 с.
338. Философская энциклопедия : В 5 т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М.: Советская энциклопедия», 1960-1970. –Т. 5. – 1964. – 740 с.
339. Філософія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.biglibrary.com.ua/book/60\\_Filosofiya/5623\\_Zakon\\_zaperechennya\\_zaperechennya](http://www.biglibrary.com.ua/book/60_Filosofiya/5623_Zakon_zaperechennya_zaperechennya)
340. Философский словарь / [Ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.:Политиздат, 1987. – 590 с.
341. Философский энциклопедический словарь / [ред. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Иличев, и др.]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
342. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К., 1986. – 800 с.
343. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352с.

344. Фомичев С. К. Основы управления качеством / С. К. Фомичев, А. А. Старостина, Н. И. Скрябина. – К., 2002. – 192с.
345. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.
346. Хакен Г. Синергетика: пер. с англ. / Г. Хакен. – М., 1980. – 406 с.
347. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. Пособие / И. Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512с.
348. Хлебнікова Т. М. Планування навчально-виховного процесу / Т. М. Хлебнікова // Завучу усе для роботи: наук.-метод. журнал. – 2009. – № 8 (08). – С. 8-18.
349. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>
350. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
351. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной системы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
352. Циба В. Т. Наука, необхідна всім наукам: кваліметрія / В. Т. Циба // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 54-61.
353. Человек и его работа (социологическое исследование)/ [Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова]. – М. : «Мысль», 1967. – 392 с. |
354. Черленяк І. Функціональність, синергізм та синергетичність організаційних систем / І. Черленяк // Вісник НАДУ. – 2005. – № 3. – С. 64-72.
355. Чухломин В. Д. Конкурсный отбор и требования к преподавателям. Из опыта американской школы бизнеса / В. Д. Чухломин // Бизнес-образование. – 2011.– №1(30). – С.81-85.

356. Шагиахметов М. Р. Общая теория системы природы / М. Р. Шагиахметов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – №1(33). – С. 154-163.
357. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом: [учеб. пособие]. / Р. Х. Шакуров. – М. : Магистр, 1995. – 184 с.
358. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, И. П. Капустин. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛА-ДОС», 2002. – 320 с.
359. Шарапов О. Д. Системний аналіз: Навч.-метод. посібник для самоствивч. дисц. / О. Д. Шарапов, В. Д. Дербенцев, Д. Є. Семьонов. – К. : КНЕУ, 2003. – 154 с.
360. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115-119.
361. Шевчук Л. Т. Соціальна географія: навчальний посібник / Л. Т. Шевчук – К. : Знання, 2007. – 349 с.
362. Шеломовська О. М. Актуалізація синергетичного підходу в дослідженнях процесу державного управління вищою освітою [Електронний ресурс] / О. М. Шеломовська // Державне будівництво. – 2009. – №2. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2009\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2009_2_12)
363. Шермерорн Дж. Организационное поведение / Шермерорн Дж., Хант Дж., Осборн Р. – Питер, 2006.
364. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.
365. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 320 с.
366. Шишов С. Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» [Текст] / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 86 с.

367. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
368. Шостак А. В. Рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / А. В. Шостак // Наука і методика: Збірник науково-методичних праць. – К.: Аграрна освіта, 2005. – Вип.4. – С.184-197.
369. Штольберг Р. Социология труда / Р. Штольберг ; ред. А. В. Ермакова. – М. : Прогресс, 1982. – 248 с.
370. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л.: Наука, 1966. – 302 с.
371. Энгельгардт В. А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, узнавание / В. А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1976. – № 7. – С. 65– 81.
372. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Изд-во АПО, 1999. – Т. 2 : М-П. – 442 с.
373. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. – М. : Изд-во иностр. лит., 1959.
374. Ягупов В. В. Мониторинговая функция преподавателей специальных дисциплин / В. В. Ягупов, В. И. Мизинчук, Н. А. Крышталь // Гуманитарные ведомости Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого. – 2013. – №3. – С. 94-103.
375. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. Посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
376. Юревич М. А. Методики оценки педагогических кадров в высшей школе Европы, США и Австралии / М. А. Юревич // Образовательные технологии. – 2013. – №2. – С. 104-115.
377. Ядов В. А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В. А. Ядов, А. А. Киссель // Социологические исследования. – 1974. – № 1. – С.78-88.
378. Яковлева Н. М. Педагогическая закономерность как результат научно-педагогического исследования / Н. М. Яковлева // Вестник ЮУрГУ,

- Серия «Образование. Педагогические науки», выпуск 15. – № 4. – 2012. – С. 18-21.
379. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством: Монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390с.
380. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365с.
381. Ярошенко А.О. Поняття «компетентність» та «компетенція» в підготовці до професійної діяльності фахівців соціальної сфери у ВНЗ України / А. О. Ярошенко // Вища освіта України. – 2014. – №3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С. 68-73.
382. Ячина Н. П. Формирование мониторинговой компетентности учителя в условиях общеобразовательного учреждения: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ячина Надежда Петровна. – Казань, 2009. – 199 с.
383. Annenkova Irina. Higher School Teaching Staff Professional Competency as a Basis for Monitoring of their Performance/ Irina Annenkova //Science and Education Studies, 2015, №2. (16) (July-December). Volume III. “Stanford University Press”, 2015. – P.334-342.
384. Ashley S. Walker Patricia A. Sorce. Correlates of Job Satisfaction of Early Career Employees in Printing and Publishing Occupations. A Research Monograph of the Printing Industry Center at RIT Rochester. NY. 2009 – P.75.
385. Arubayi E. A. Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness: Are Student Ratings Reliable and Valid? // Higher Education. 1987. Vol. 16. P. 267-278.
386. Aziri B. Job satisfaction: a literature review // Management research and practice, vol. 3.issue 4 (2011). Pp: 77 – 86.
387. Berk R.A. Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2005. Vol. 17. No 1. p. 48-62.



388. Day C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* / C. Day. – London: Farmer Press, 1990.
389. Dennis D. *Brave New Reductionism: TQM as Ethnocentrism* / D. Dennis // *Education Policy Analysis Archives*. – 1995. – Vol. 3, Ns 9.
390. *Dictionary of Contemporary English*. – 3-d editions. – Longman. England, 2001. – P. 270. 437
391. Frazer M. *Quality Assurance in Higher Education* // *Quality Assurance in Higher Education: Proceeding of an International Conference*. – London: The Farmer Press, 1992.
392. Goedegebuure L.J.S. *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher education* / L.J.S. Goedegebuure, P.A.M. Maassen, D.F. Westerheijden. – Utrecht: Lemma. 1990.
393. Green C. *The Satisfaction- Performance Controversy* // *Business Horizons*. 1972. - P. 31.103.
394. Hargreaves A. *Changing Times: Changing Teachers* / A.Hargreaves. – London: Cassel, 1994.
395. Haskell R. E. *Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls In The 21st Century*.
396. Helsby G. *Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s* / G. Helsby // *Journal of Education in Teaching*. – 1995. – Vol. 21, Ns 3. – P. 317-332.
397. Husbands C.T., Fosh P. *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: Experiences from Four European Countries and Some Implications of the Practice* // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18. P. 95 – 114.
398. Ishfaq A., Talar I. *Relationship between Motivation and Job Satisfaction: A Study of Higher Educational Institutions*. *Journal of Economics and Behavioral Studies*. – 2011. – Vol. 3, No. 2. – Pp. 94-100.
399. ISO 9004:2009. *Managing for the sustained success of organization – A quality management approach* (Управління з метою сталого успіху

- організації – Підхід з позицій управління якістю) [Електронний ресурс].  
– Режим доступу: <http://www.pqm-online.com>
400. ISO 10018:2012(en) Quality management – Guidelines on people involvement and competence. – Режим доступу: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:46233:en>
401. Jiang Na. A study of lecturers' job satisfaction in selected harbin city universities. China. Interdisciplinary journal of contemporary research in business. 2011.-Vol3.No1.
402. JIS/TRQ 0005:2005. Quality Management Systems – Guidelines for sustainable growth (Системи управління якістю – настанови сталого росту).
403. Johnson R. The Authority of the Student Evaluation Questionnaire // Teaching in Higher Education. 2000. Vol. 5, No 4. P. 419 – 434.
404. Kemp B. W., Kuman G. S. Student Evaluations: Are We Using them Correctly? // Journal of Education for Business. 1990. Vol. 65. P. 106 – 111.
405. Key finding. Linking employee satisfaction with productivity, performance, and customer satisfaction // corporate leadership council. July 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.corporateleadershipcouncil.com](http://www.corporateleadershipcouncil.com) – загол. з екр.
406. Larry A. Brundenburg Evaluation Teaching Effectiveness. A practical Guide / A. Larry, G. Dab. // Sage Publications/ inc/Beverly Hills. – London; New Delfi, 1984.
407. Marsh H. W., Roche L. The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness // American Educational Research Journal. 1993. Vol. 30, No 1. P. 217-251.
408. Marsh H. W. Student' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Further Research // International Journal of Educational Research. 1987. Vol. 11. P. 253-388.

409. Ozga, J. Teacher Professionalism. Paper presented to annual conference of British Educational Management and Administration Society / J. Ozga. – Bristol, 1992.
410. Pratt L.R. A New Fase for the Profession / L.R. Pratt // Academe. – 1994. – Vol. 8, Nq 5. – P. 38-41.
411. SA 8000:2008 Frequently Asked Questions [Електронний ресурс]: SA8000-Guidance Support Series. – “Social Accountability International (SAI)”, 2010. – 30 p. – Режим доступу: <http://www.iqnet-ltd.com>.
412. Scriven M. A. Unified Theory Approach to Teaching Evaluation // Studies in Educational Evaluation. 1995. Vol. 21. P. Ill- 129.
413. Sharma R.D. Job satisfaction of university teachers: an empirical study JeevanJyoti Journal of Services Research, 2011. – Vol. 9, No. 2.– Pp. 51-80.
414. Smith P. S., Kendall L. M., Hulin C. L. The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago Rand McNally. 1969.
415. Stufflebeam D. Evaluation of Education Personal / D. Stufflebeam, D. Nevo // International Encyclopedia of Education. – 2ded.– S.I., 1994. – Vol.4.
416. Stufflebeam D. Principal Evaluation: New Directions for Improvement / D. Stufflebeam, D. Nevo // Peabody Journal of Education. – 1993. – Vol. 68. – Nq 2.
417. Teacher evaluation form [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Техаського університету в Остині. – Режим доступу: [http://uwvAitexas.edii/academic/ctl/gsi/assessment/teacher\\_eval\\_form.pdf](http://uwvAitexas.edii/academic/ctl/gsi/assessment/teacher_eval_form.pdf)
418. Theall M. Issue of the CFT’s newsletter, Teaching Forum. / Student Rating: Myths vs. Research Evidence: Center for Teaching, 2003. – P. 1-5.
419. The All Nations English Dictionary. Copyright 1992 by All Nations. – 825p.
420. The New Handbook of Teachers Evaluation. Assessing Elementary and Secondary Teachers / Ed. by J. Millman, Darling-Hammond. - S.I.: Newbury Park (Ca), 1990.

421. TUM Berufungs und Karrieresystem (TUM faculty recruitment and career system Statute for quality management). Technische Universität, München, 2012, Augsburg [TeKCT].—114s.
422. Weinberg, B.A., Belton M.F., Masanori H. Evaluating Teaching in Higher Education. *Journal of Economic Education*, 2009. No 3, pp. 227-261.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Відмінні риси функціональних елементів професійної діяльності  
НПП на різних посадових рівнях [263]

Таблиця А

1	Професор 2	Доцент 3
Завдання та обов'язки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здійснює планування, організацію і контроль навчальної, виховної і навчально-методичної роботи з дисциплін, що вивчаються.</li> <li>2. Читає лекції, <i>авторські курси</i> за напрямами наукових досліджень кафедри (факультету), веде практичні та семінарські заняття.</li> <li>3. Здійснює керівництво курсовими і дипломними проектами і науково-дослідною роботою студентів - майбутніх магістрів (спеціалістів).</li> <li>4. Залучає до виконання науково-дослідної роботи в установленому порядку викладачів, навчально-допоміжний персонал кафедри, аспірантів кафедри та студентів.</li> <li>5. Створює умови для формування основних складових компетентності, що забезпечують успішність майбутньої професійної діяльності випускників.</li> <li>6. Розробляє робочі навчальні програми з дисциплін, що вивчаються.</li> <li>7. Бере участь в науково-методичній роботі кафедри з питань професійної освіти, а також у складі методичної комісії за фахом <i>або науково-методичної ради інституту (факультету)</i> освітньої установи.</li> <li>8. <i>Контролює</i> методичне забезпечення дисциплін, що вивчаються.</li> <li>9. <i>Здійснює керівництво</i> з підготовки підручників, навчальних і навчально-методичних посібників, конспектів лекцій та іншого методичного матеріалу з дисциплін, що вивчаються. Бере участь в їх розробці та підготовці до видання.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здійснює планування, організацію та контроль навчальної та навчально-методичної роботи з відповідних навчальних дисциплін.</li> <li>2. Здійснює навчально-виховну роботу, читає лекції і проводить практичні та лабораторні заняття.</li> <li>3. Проводить всі види навчальних занять, керує курсовими і дипломними проектами, а також і науково-дослідною роботою (студентів, слухачів), спеціалістів і магістрів.</li> <li>4. Організовує, керує і проводить науково-дослідну роботу за профілем кафедри інституту (факультету).</li> <li>5. Створює умови для формування основних складових компетентності фахівців, що забезпечує успішність їх майбутньої професійної діяльності.</li> <li>6. Розробляє робочі програми з навчальних дисциплін.</li> <li>7. Бере участь у науково-методичній роботі кафедри (факультету) у складі методичної комісії з відповідної спеціальності.</li> <li>8. <i>Розробляє</i> методичне забезпечення дисциплін, що вивчаються.</li> <li>9. <i>Розробляє</i> підручники і навчально-методичні посібники та описи лабораторних робіт і практичних занять з навчальних дисциплін, що викладаються.</li> </ol>

## Продовження таблиці А

1	2	3
	<p>10. Вносить пропозиції щодо вдосконалення навчальної та науково-методичної роботи кафедри.</p> <p>11. Організовує, планує і керує самостійною роботою студентів з дисциплін, що вивчаються, їх науково-дослідною роботою, професійно-орієнтаційною роботою з учнями загальноосвітніх шкіл за спеціальностями кафедри.</p> <p>12. Виконує консультативні функції з питань підготовки науково-педагогічних кадрів на кафедрі.</p> <p>13. Бере активну участь в підвищенні кваліфікації викладачів кафедри, надає їм необхідну методичну допомогу в оволодінні педагогічною майстерністю і професійними знаннями.</p> <p>14. Бере участь в пропаганді науково-технічних, соціально-гуманітарних, економічних і правових знань.</p>	<p>10. Здійснює контроль якості проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять з дисциплін, що вивчаються. Забезпечує виконання навчальних планів, розробку і виконання навчальних програм.</p> <p>11. Надає методичну допомогу, організовує і планує самостійну роботу студентів, переважно магістрів.</p> <p>12. Керує роботою по підготовці науково-педагогічних кадрів.</p> <p>13. Забезпечує високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності, на пряму підготовки.</p> <p>14. Бере участь у пропаганді науково-технічних, соціально-гуманітарних, економічних і правових знань, у розвитку матеріально-технічної бази кафедри.</p> <p>15. Постійно підвищує професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію.</p> <p>16. Дотримується норм педагогічної етики, моралі, поважає гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.</p>
Повинен знати	<p>закони України та інші нормативно-правові акти з питань вищої освіти; галузеві освітні стандарти за відповідними програмами вищої освіти;</p> <p><i>теорію і методи управління освітніми системами;</i></p> <p>порядок підготовки навчальних планів;</p> <p>основи педагогіки, фізіології, психології;</p> <p>методику професійного навчання;</p> <p>технологію організації методичної, науково-методичної, науково-дослідної роботи;</p>	<p>закони України та інші нормативно-правові акти з питань вищої освіти; освітні стандарти за відповідними напрямами та спеціальностями вищої освіти;</p> <p>порядок складання навчальних планів;</p> <p>основи педагогіки, фізіології, психології;</p> <p>методику професійного навчання;</p> <p>сучасні форми і методи навчання і виховання;</p> <p>методи і способи використання освітніх технологій, зокрема, дистанційних;</p>

## Продовження таблиці А

1	2	3
	<p>сучасні форми і методи навчання і виховання; методи і способи використання освітніх технологій, зокрема дистанційних; основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності; вимоги до роботи на персональних комп'ютерах, інших електронно-цифрових пристроях; основи екології, права, соціології; механізми оформлення прав інтелектуальної власності; правила по охороні праці та пожежної безпеки.</p>	<p>основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності; вимоги до роботи на персональних комп'ютерах, інших електронно-цифрових пристроях; основи екології, права, соціології; механізм оформлення прав інтелектуальної власності; правила охорони праці та пожежної безпеки.</p>
<b>Кваліфікаційні вимоги</b>	<p>Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 5 років.</p>	<p>Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 3 років.</p>

## Додаток Б

Затверджено  
на засіданні ректорату  
Одеського національного університету  
імені І.І.Мечникова  
«28» травня 2012 р.

**ПОЛОЖЕННЯ**  
**про рейтингову оцінку діяльності науково-педагогічних працівників**  
**(НПП) Одеського національного університету**

**1. Загальні положення**

- 1.1. **Рейтинг діяльності** – кількісний показник результатів якості роботи науково-педагогічних працівників (НПП), що формується за основними напрямками діяльності.
- 1.2. Рейтинг є одним із видів заохочення та оцінки діяльності науково-педагогічних працівників, який може органічно співіснувати з іншими, прийнятими в університеті. Також він дає можливість підсумку поточної (по закінченню навчального року) та підсумкової роботи (за декілька років).
- 1.3. **Метою** проведення рейтингової оцінки діяльності викладачів ОНУ є забезпечення ефективного моніторингу стану управління розвитком і підвищенням якості діяльності університету з врахуванням вкладу в нього всіх науково-педагогічних працівників, кафедр, факультетів (інститутів).
- 1.4. Впровадження рейтингової оцінки спрямоване на вирішення таких завдань:
  - підвищення ефективності та результативності професійної діяльності науково-педагогічних працівників;
  - забезпечення прозорості та об'єктивності оцінювання діяльності викладачів за рахунок повноти та достовірності інформації;
  - забезпечення змагальності та здорової конкуренції, підвищення мотивації ефективності праці;
  - створення інформаційної бази для аналізу і оцінки результатів діяльності викладачів університету;
  - посилення зацікавленості науково-педагогічних працівників у підвищенні своєї професійної кваліфікації, в освоєнні передового педагогічного досвіду, в творчому підході до процесу викладання;
  - диференціація оцінки діяльності для забезпечення підтримки найбільш ефективної частини викладацького складу.
- 1.5. Рейтингове оцінювання НПП не відображає в повній мірі якість і специфіку діяльності конкретного викладача і тому не може слугувати підставою для відмови йому у продовженні контракту.



- 1.6. Підрахунок рейтингу проводиться автоматизовано за системою показників та згідно методики затвердженою Вченою радою ОНУ і наказом ректора університету.
- 1.7. Моніторинг показників узагальнюється в кінці поточного року, дані опрацьовуються та аналізуються експертною групою, результати повідомляються на засіданнях Науково-методичної Ради ОНУ.
- 1.8. За найкращі рейтингові показники серед категорій НПП можуть призначатись матеріальні та моральні заохочення.

## **2. Технологія проведення рейтингової оцінки науково-педагогічних працівників університету**

- 2.1. Вихідним документом щодо визначення рейтингу НПП є анкета для оцінювання якості роботи викладача
- 2.2. Визначення рейтингу науково-педагогічних працівників проводиться за бальною системою шляхом сукупності закінчених видів роботи, які включені до відповідних напрямів діяльності.
- 2.3. В основі підрахунку покладено принцип впорядкування будь-яких об'єктів у вигляді списку на основі кількісних показників або рейтингових оцінок.  
В анкеті містяться показники щодо визначення професійних досягнень викладача (кваліфікаційні характеристики: учений ступінь, звання, членство в НАН або галузевих академіях; відомості про нагороди; про роботу в спеціалізованих радах, редколегіях видавництва і т. п.); Інша частина показників відображає активність діяльності викладача протягом навчального року (відомості про об'єм виконаного навчального навантаження; відомості про всі види публікацій; кількість створених робочих програм з нових дисциплін, засобів контролю якості підготовки студентів; відомості про винахідницьку діяльність, про підготовку студентів - переможців олімпіад, тощо).
- 2.4. Визначення рейтингів проводиться один раз за минулий навчальний рік. Анкета заповнюється викладачами до 20 вересня.
- 2.5. Для забезпечення порівняння результатів передбачено наступні кваліфікаційні категорії серед НПП – керівники, професори, доценти, старші викладачі, асистенти (викладачі).
- 2.6. Система рейтингової оцінки передбачає доступ кожного викладача до даних на сторінці ОНУ (без права безпосередньої зміни даних, без права розповсюдження і поширення даної інформації), що забезпечує прозорість та демократичність процесу.
- 2.7. Індивідуальні анкети, підписані завідувачем кафедри подаються до навчальної частини університету. Індивідуальні анкети завідувачів кафедр затверджуються деканом факультету /інституту/.
- 2.8. Інформація, яка викладена в анкетах перевіряється (вибірково) експертною групою ОНУ, постійно діючою при Науково-методичній Раді університету.

## Додаток В

## Комплекс кваліметричних моделей для відстеження якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ

## Додаток В.1

## Кваліметрична модель задоволеності науково-педагогічних працівників умовами професійної діяльності

Таблиця В.1

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Задоволеність діяльністю	0,70	1.Задоволеність управління діяльністю ВНЗ	0,15	1.Задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ	0,20	К1	0,00	0,00	0,00	0,00
				2.Задоволеність управлінням змінами в діяльності ВНЗ	0,20	К2	0,00	0,00		
				3.Задоволеність діяльністю ректорату	0,20	К3	0,00	0,00		
				4.Задоволеність діяльністю деканату	0,20	К4	0,00	0,00		
				5.Задоволеність участю в прийнятті управлінських рішень	0,20	К5	0,00	0,00		
		2.Задоволеність умовами праці	0,2	6.Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,40	К6	0,00	0,00	0,00	
				7.Задоволеність оплатою праці	0,40	К7	0,00	0,00		
				8.Задоволеність охороною та безпекою праці	0,20	К8	0,00	0,00		
		3.Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ	0,10	9.Задоволеність організаційною структурою вищого закладу	0,10	К9	0,00	0,00	0,00	
				10.Задоволеність діяльністю навчального відділу	0,20	К10	0,00	0,00		

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				11.Задоволеність діяльністю профспілкової організації	0,10	K11	0,00	0,00		
				12.Задоволеність діяльністю бібліотеки	0,20	K12	0,00	0,00		
				13.Задоволеність організацією харчування	0,20	K13	0,00	0,00		
				14.Задоволеність організацією медичного обслуговування	0,10	K14	0,00	0,00		
		4.Задоволеність психологічним кліматом	0,15	15.Задоволеність стосунками з колегами по кафедрі	0,20	K15	0,00	0,00	0,00	
				16.Задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ	0,10	K16	0,00	0,00		
				17.Задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту	0,20	K17	0,00	0,00		
				18.Задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри	0,20	K18	0,00	0,00		
				19.Задоволеність рівнем професійної підготовки колег	0,15	K19	0,00	0,00		
				20.Задоволеність стосунками зі студентами	0,15	K20	0,00	0,00		
		5.Задоволеність доступністю інформації	0,20	21.Задоволеність обізнаністю у ВНЗ	0,33	K21	0,00	0,00	0,00	
				22.Задоволеність доступністю джерел інформації	0,34	K22	0,00	0,00		
				23.Задоволеність поінформованістю про цілі в сфері якості освіти	0,33	K23	0,00	0,00		
		6.Задоволеність організацією навчального процесу	0,20	24.Задоволеність розподілом навчального навантаження	0,25	K24	0,00	0,00	0,00	
				25.Задоволеність розкладом занять	0,25	K25	0,00	0,00		
				26.Задоволеність методичним забезпеченням	0,25	K26	0,00	0,00		

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				27.Задоволеність станом навчальних аудиторій	0,25	K27	0,00	0,00		
2. Задоволеність професією	0,30	7.Задоволеність професійними здобутками	0,40	28.Задоволеність системою мотивації професійної діяльності	0,70	K28	0,00	0,00	0,00	0,00
				29.Задоволеність визнанням заслуг і досягнень науково-педагогічних працівників	0,30	K29	0,00	0,00		
		8.Задоволеність умовами для підвищення кваліфікації	0,60	30.Задоволеність можливостями підвищення педагогічної кваліфікації	0,33	K30	0,00	0,00	0,00	
				31.Задоволеність можливостями підвищення наукової кваліфікації	0,33	K31	0,00	0,00		
				31.Задоволеність можливостями підвищення кваліфікації за фахом	0,34	K32	0,00	0,00		
Загальна оцінка в частках одиниці										0,00

Відповідність шкали оцінювання у частках одиниці рівням задоволеності науково-педагогічних працівників умовами професійної діяльності

Загальне значення у частках одиниці	Рівень задоволеності науково-педагогічних працівників умовами професійної діяльності
до 0,5	низький
0,51-0,64	задовільний
0,65-0,84	достатній
0,85-1,00	високий

## Додаток В.2

## Кваліметрична модель задоволеності студентів викладацькою діяльністю

Фактор	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - K	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
1.Особистісні якості	0,30	1.Об'єктивність	0,25	K1	0,00	0,00	0,00
		2.Повага й тактовність у ставленні до студентів	0,25	K2	0,00	0,00	
		3.Організованість і пунктуальність викладача	0,20	K3	0,00	0,00	
		4.Культура зовнішнього вигляду викладача	0,15	K4	0,00	0,00	
		5.Ерудиція	0,15	K5	0,00	0,00	
2.Професійні знання	0,40	6.Володіння матеріалом	0,40	K6	0,00	0,00	0,00
		7.Змістовна значущість навчального матеріалу	0,40	K7	0,00	0,00	
		8.Доступність матеріалу, що викладається	0,20	K8	0,00	0,00	
		9.Зв'язок з іншими дисциплінами (формує системне мислення в студентів)	0,10	K9	0,00	0,00	
		10.Зв'язок із практичною діяльністю, викладач орієнтує студентів на професію	0,20	K10	0,00	0,00	
3.Педагогічна техніка	0,30	11.Раціональне використання часу на заняттях	0,10	K11	0,00	0,00	0,00
		12.Уміння спілкуватися з аудиторією	0,20	K12	0,00	0,00	
		13.Культура мовлення	0,20	K13	0,00	0,00	
Загальна оцінка в частках одиниці							0,00

Відповідність шкали оцінювання у частках одиниці рівням задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників

Загальне значення у частках одиниці	Рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю
до 0,45	низький
0,46-0,84	середній
0,85-1,00	високий

## Додаток В.3

## Кваліметрична модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника

Фактор	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - K	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
1.Ключові компетентності	0,20	1.Громадянська	0,10	K1	0,00	0,00	0,00
		2.Соціальна	0,10	K2	0,00	0,00	
		3.Загальнокультурна	0,10	K3	0,00	0,00	
		4.Інформаційна	0,15	K4	0,00	0,00	
		5.Комунікативна	0,15	K5	0,00	0,00	
		6.Здоров'язбережувальна	0,10	K6	0,00	0,00	
		7.Цілеспрямованого саморозвитку	0,15	K7	0,00	0,00	
		8.Автономність і відповідальність	0,15	K8	0,00	0,00	
2.Професійні знання	0,30	9.Загально методологічні	0,40	K9	0,00	0,00	0,00
		10.Психолого-педагогічні	0,40	K10	0,00	0,00	
		11.Управлінські	0,20	K11	0,00	0,00	
K12	0,30	12.Фахово-теоретичні	0,10		0,00	0,00	0,00
		13.Фахово науково-дослідницькі	0,20	K13	0,00	0,00	
		14.Фахово-методичні	0,20	K14	0,00	0,00	
4.Професійно значущі якості	0,20	15.Креативність	0,25	K15			
		16.Комунікабельність	0,25	K16			
		17.Здатність до рефлексії	0,25	K17			
		18.Емоційна стійкість	0,25	K18			
Загальна оцінка в частках одиниці							0,00

Відповідність шкали оцінювання у частках одиниці рівню професійної компетентності науково-педагогічного працівника

Загальне значення у частках одиниці	Рівень професійної компетентності
до 0,5	низький
0,51-0,64	задовільний
0,65-0,84	достатній
0,85-1,00	високий

Додаток В.4  
Кваліметрична модель моніторингової компетентності

Фактор	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - K	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
1. Когнітивний компонент	0,33	1. Знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень	0,15	K1	0,00	0,00	0,00
		2. Знання понятійно-категоріального апарату з питань моніторингу якості професійної діяльності	0,15	K2	0,00	0,00	
		3. Знання технології проведення моніторингових досліджень	0,20	K3	0,00	0,00	
		4. Знання основних принципів розробки інструментарію моніторингу	0,25	K4	0,00	0,00	
		5. Знання методів збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу	0,25	K5	0,00	0,00	
2. Діяльнісний компонент	0,33	6. Уміння планувати моніторингові дослідження	0,15	K6	0,00	0,00	0,00
		7. Уміння визначати показники якості професійної діяльності для проведення моніторингових досліджень	0,15	K7	0,00	0,00	
		8. Уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень	0,20	K8	0,00	0,00	
		9. Уміння застосовувати табличний процесор MS Excel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень	0,15	K9	0,00	0,00	
		10. Уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі	0,20	K10	0,00	0,00	
		11. Уміння визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень	0,15	K11	0,00	0,00	
3. Особистісні якості	0,34	12. Розуміння значення результатів моніторингу для прийняття управлінських рішень	0,20	K12	0,00	0,00	0,00
		13. Розуміння ролі моніторингу у забезпеченні якості професійної діяльності	0,20	K13	0,00	0,00	
		14. Інтерес до моніторингової діяльності	0,30	K14	0,00	0,00	
		15. Потреба самовдосконалення в галузі моніторингової діяльності	0,30	K15	0,00	0,00	
Загальна оцінка в частках одиниці							0,00

До 0,5 – низький рівень сформованості моніторингової компетентності  
0,51 – 0,64 – задовільний рівень сформованості моніторингової компетентності  
0,65 – 0,84 – достатній рівень сформованості моніторингової компетентності  
0,85 – 1,00 – високий рівень сформованості моніторингової компетентності

## Додаток В.5

## Кваліметрична модель ефективності моніторингу

Таблиця В.4

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1.Якість умов моніторингу	0,33	1.Рівень науково-методичного забезпечення	0,40	1.Ступінь відповідності системи оцінювання професійної діяльності державним вимогам і світовому досвіду	0,20	К1	0,00	0,00	0,00	0,00		
				2.Поєднання якісних і кількісних критеріїв оцінювання якості діяльності	0,20	К2	0,00	0,00				
				3.Наявність інструкцій щодо заповнення анкет	0,20	К3	0,00	0,00				
				4.Наявність методичного забезпечення щодо обробки, інтерпретації отриманих результатів	0,20	К4	0,00	0,00				
				5.Наявність правового забезпечення	0,20	К5	0,00	0,00				
		2.Рівень матеріально-технічного забезпечення	0,30	6.Забезпеченість оргтехнікою	0,30	6.Забезпеченість оргтехнікою	0,30	К6	0,00	0,00	0,00	0,00
						7.Наявність програмного забезпечення	0,40	К7	0,00	0,00		
						8.Наявність інструкцій, бланків фіксації результатів	0,30	К8	0,00	0,00		
		3.Рівень кадрового забезпечення	0,30	9.Ступінь підготовки експертів	0,50	9.Ступінь підготовки експертів	0,50	К9	0,00	0,00	0,00	0,00
						10.Ступінь підготовки відповідальних за проведення моніторингу	0,50	К10	0,00	0,00		
2.Якість проведення моніторингових процедур	0,33	4. Якість інформаційного супроводу моніторингу	0,50	11.Свочасність інформування щодо термінів проведення моніторингу	0,25	К11	0,00	0,00	0,00	0,00		
				12.Доступність інформації щодо моніторингу	0,25	К12	0,00	0,00				
				13.Доступність інформації щодо результатів моніторингу	0,25	К13	0,00	0,00				
				14.Зворотний зв'язок з викладачами	0,25	К14	0,00	0,00				
		5.Оптимальність організації проведення моніторингу	0,50	15.Оптимальність терміну проведення моніторингових процедур	0,25	15.Оптимальність терміну проведення моніторингових процедур	0,25	К15	0,00	0,00	0,00	0,00
						16.Складність заповнення анкети	0,25	К16	0,00	0,00		
						17.Ступінь повноти відображення видів діяльності викладача в анкеті	0,25	К17	0,00	0		



## Продовження таблиці В.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				18.Дотримання етичних норм під час проведення моніторингу	0,25	K18	0,00	0		
3.Якість результатів моніторингу	0,33	6.Підвищення якості професійної діяльності	0,50	19.Підвищення якості професійної діяльності викладачів	0,40	K19	0,00	0	0,00	0,00
				20.Підвищення задоволеності студентів викладацькою діяльністю	0,30	K20	0,00	0		
				21.Підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю	0,30	K21	0,00	0		
		7.Корекція управління персоналом	0,50	22.Заохочення викладачів	0,50	K22	0,00	0	0,00	
				23.Ступінь використання отриманої інформації для прийняття управлінських рішень	0,50	K23	0,00	0		
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00		1,00						0,00	0,00
			1,00						0,00	
			1,00						0,00	

Відповідність шкали оцінювання у частках одиниці рівню ефективності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників

Загальне значення у частках одиниці	Рівень ефективності моніторингу
до 0,5	низький
0,51-0,64	задовільний
0,65-0,84	достатній
0,85-1,00	високий

## Додаток Г

## Додаток Г.1

## АНКЕТА

## ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА

Факультет (інститут) \_\_\_\_\_

Кафедра \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я, по батькові викладача \_\_\_\_\_

Посада (якщо менше ставки, вказати відсоток) \_\_\_\_\_

Загальний науково-педагогічний стаж \_\_\_\_\_

Стаж роботи в ОНУ на означеній посаді \_\_\_\_\_

Показники роботи за період з 1.07.2013 по 30.06.2014

Таблиця Г.1

№ з/п	Рейтингові показники	Одиниця вимірювання	Бали за одну одиницю	Примітки	Кількість балів
1	2	3	4	5	6
<b>1. Показники навчально-методичної роботи</b>					
1.1.	Ступінь складності навчальної роботи	Кількість аудиторних годин відносно загального річного навантаження x 100			
1.2.	Кількість розроблених і впроваджених нових навчальних курсів	Кількість кредитів ECTS	10		
1.3.	Кількість розроблених навчально-методичних комплексів з нормативних та вибіркових курсів	робоча програма	шт.	4	
		конспекти лекцій		4	
		плани семінарських, практичних, лабораторних занять		4	
		тести для модульного контролю		3	
1.4.	Модернізація змісту навчальних курсів	Нові лекції	2 год.	3	
		Нові семінарські (практичні) заняття		3	
		Нові лабораторні заняття		3	
1.5.	Кількість описів програми курсу для студентів в електронному варіанті, розміщених на web-сторінці ОНУ, факультету, наукової бібліотеки ОНУ	шт.	5		
1.6.	Кількість комплектів тестових завдань в електронному варіанті, розміщених на web-сторінці ОНУ, факультету, наукової бібліотеки ОНУ	шт. комплектів	8		
1.7.	Кількість опублікованих підручників з грифом МОН України за звітний період	Автор. друк. арк.	10		
1.8.	Кількість опублікованих навчальних посібників, атласів, довідників, збірників вправ з грифом МОН України за звітний період	Автор. друк. арк.	8		

## Продовження таблиці Г.1

1	2		3	4	5	6
1.9.	Кількість опублікованих підручників без грифа МОН України за звітний період		Автор. друк. арк.	6		
1.10.	Кількість опублікованих навчальних посібників без грифа МОН України за звітний період		Автор. друк. арк.	5		
1.11.	Кількість	навчально-методичних посібників	Автор. друк. арк.	5		
		методичних вказівок		3		
1.12.	Кількість доповідей, спрямованих на вдосконалення методики викладання на навчально-методичних семінарах	університету	Доповідь	8		
		факультету		5		
		кафедри		3		
<b>Сума балів за показники 1 групи</b>						
<b>2. Показники науково-дослідної роботи</b>						
2.1.	Видання наукової монографії за звітний період		Автор. друк. арк.	10		
2.2.	Кількість одержаних патентів, інших охоронних документів за звітний період		патент	25		
2.3.	Рецензування підручників, навчальних посібників для ВНЗ, монографій		шт.	10		
2.4.	Кількість опублікованих тез у наукових виданнях	України	тези (шт.)	5		
		країн зарубіжжя		10		
2.5.	Кількість доповідей на конференціях	Міжнародних	доповіді (шт.)	10		
		Всеукраїнських		7		
		регіональних		5		
		університетських		5		
2.6.	Кількість опублікованих наукових статей у	фахових та академічних виданнях України	стаття	15		
		інших виданнях України		10		
		іноземних виданнях		20		
		виданнях, внесених у БД Скопус та ін.		25		
2.7.	Особистий захист дисертації	докторської		50		
		кандидатської		30		
2.8.	Кількість захищених дисертацій під керівництвом викладача	докторської	шт.	40		
		кандидатської		20		
2.9.	Опоновано дисертацій	докторських	шт.	20		
		кандидатських		10		
2.10.	Рецензування та експертиза дисертацій	докторських	шт.	15		
		кандидатських		10		
2.11.	Відгуки на автореферати	докторських	шт.	6		
		кандидатських		3		
2.12.	Керівництво студентським науковим гуртком, проблемною групою		група	10		
2.13.	Кількість спільних зі студентами публікацій		шт.	5		
2.14.	Кількість студентських публікацій під керівництвом викладача		шт.	5		

## Продовження таблиці Г.1

1	2		3	4	5	6
2.15.	Підготовлено учасників і переможців Всеукраїнських студентських олімпіад з навчальних дисциплін / Всеукраїнських конкурсів на кращу студентську наукову роботу	I місце	студент (особа)	20		
		II місце		17		
		III місце		15		
		учасник		10		
2.16.	Підготовлено учасників і переможців Всеукраїнських шкільних олімпіад з навчальних дисциплін/ Всеукраїнського конкурсу на кращу наукову роботу МАН	I місце	Учень (особа)	15		
		II місце		13		
		III місце		11		
		учасник		7		
2.17.	Підготовлено учасників і переможців Міжнародних студентських олімпіад з навчальних дисциплін/ Міжнародних конкурсів на кращу студентську наукову роботу	I місце	студент (особа)	25		
		II місце		22		
		III місце		20		
		учасник		15		
2.18.	Підготовлено студентів-учасників наукових конференцій	Міжнародних	студент (особа)	5		
		Всеукраїнських		4		
		регіональних		3		
		університетської		2		
2.19.	Підготовлено студентів-учасників наукових конференцій, доповіді яких відмічені грамотами, дипломами, преміями		студент (особа)	5		
<b>Сума балів за показники 2 групи</b>						
<b>3. Показники виховної, організаційної і громадської роботи</b>						
3.1.	Кураторство		група	10		
3.2.	Участь в організації і проведенні виховних заходів для студентів (конкурси, вікторини, екскурсії та ін.)		виховний захід	5		
3.3.	Участь у роботі приймальної комісії			10		
3.4.	Участь в комісіях з експертної оцінки документів про освіту (експертизи для нострифікації дипломів)		комісія	5		
3.5.	Участь у роботі тимчасових робочих груп або комісій факультету (експерт комісії з проведення ККР, тощо), створених за відповідними розпорядженнями декана факультету		група (комісія)	5		
3.6.	Участь в організації і проведенні профорієнтаційної роботи		захід	5		
3.7.	Участь у роботі з державними і громадськими організаціями, напрями діяльності яких співпадають з завданнями університету (відділи освіти, відділи у справах сім'ї та молоді, управління фізичної культури та спорту, тощо).		захід	5		
3.8.	Участь в організації і проведенні обласних конкурсів, олімпіад, турнірів	голова журі/ оргкомітету	захід	10		
		член журі/ оргкомітету		5		
3.9.	Участь в організації і проведенні Всеукраїнських конкурсів, олімпіад, турнірів	голова журі/ оргкомітету	захід	20		
		член журі/ оргкомітету		10		

## Продовження таблиці Г.1

1	2	3	4	5	6	
3.10.	Участь в організації Міжнародних/ Всеукраїнських науково-практичних конференцій	голова оргкомітету	захід	20		
		член оргкомітету		10		
3.11.	Виконання обов'язків	заступника декана	посада	15		
		голови НМК факультету		10		
		члена НМК факультету		5		
		секретаря кафедри		10		
3.12.	Робота в профспілковій організації ОНУ	член президії профкому	посада	10		
		член профкому		5		
		голова профбюро інституту / факультету		7		
		член профбюро		3		
3.13.	Участь у роботі Вченої Ради університету	голова	посада	20		
		вчений секретар		15		
		член ради		10		
3.14.	Участь у роботі спеціалізованої Вченої ради	голова	посада	20		
		заступник		15		
		вчений секретар		10		
		член ради		5		
3.15.	Членство в експертних радах, комісіях МОН	експертна рада	членство	15		
		робота в комісіях		10		
3.16.	Участь у роботі Науково-методичної (Науково-технічної) ради МОН	голова	посада	20		
		заступник		15		
		член ради		10		
3.17.	Участь у роботі Науково-методичної (Науково-технічної) ради університету	голова	посада	15		
		заступник		12		
		вчений секретар		12		
		член ради		10		
3.18.	Участь у роботі Вченої ради інституту/ факультету	голова	посада	15		
		заступник		8		
		вчений секретар		8		
		член ради		3		
3.19.	Участь у роботі редколегії фахового наукового видання	голова, відповідальний секретар	посада	15		
		заступник, відповідальний секретар		10		
		член редколегії		5		
3.20.	Участь у роботі редколегії наукового видання	голова, відповідальний секретар	посада	10		
		заступник, відповідальний секретар		7		
		член редколегії		3		
<b>Сума балів за показники 3 групи</b>						

## Продовження таблиці Г.1

1	2		3	4	5	6
<b>4. Показники досягнутого рівня кваліфікації</b>						
4.1	Посадові показники	Професор, доктор наук	посада / науковий ступінь	25		
		Професор, кандидат наук		20		
		Доцент, доктор наук		20		
		Доцент, кандидат наук		15		15
		Доцент без вченого звання		10		
		Старший викладач, кандидат наук		10		
		Старший викладач без наукового ступеня		7		
		Асистент (викладач), кандидат наук		8		
		Асистент (викладач) без наукового ступеня		5		
4.2.	Старший науковий співробітник		звання	10		
	Доцент			10		
	Професор			15		
	Дійсний член НАН України			30		
	Дійсний член національної галузевої академії			25		
	Член-кореспондент НАН України			25		
	Член-кореспондент національної галузевої академії			20		
4.3.	Державні заохочення	звання «Заслужений діяч ...», «Заслужений працівник ...», ордени	відзнака	25		
		лауреат Державної премії	диплом	25		
		Грамота Кабінету міністрів або Верховної Ради	відзнака	20		
		Інші нагороди в освітянській та науковій галузі	відзнака	15		
4.4.	Заохочення на рівні	МОН	відзнака	15		
		області і міста		10		
		університету		8		
4.5.	Відмінник освіти		відзнака	15		
4.6.	Кількість опублікованих підручників з грифом МОН України раніше		автор. друк. арк	5		
4.7.	Кількість опублікованих навчальних посібників, атласів, довідників, збірників вправ з грифом МОН України раніше		автор. друк. арк	4		
4.8.	Кількість наукових монографій		автор. друк. арк	5		
4.9.	Індекс Хірша (h-index)			h- index 2		
<b>Сума балів за показники 4 групи</b>						
<b>Разом балів за всі показники</b>						

Викладач \_\_\_\_\_  
Зав. кафедрою \_\_\_\_\_

## Додаток Г.2

**АНКЕТА «ВИКЛАДАЧ ОЧИМА СТУДЕНТА»**

Шановні студенти, просимо вас взяти участь в анкетуванні й відповісти на запропоновані питання. Ваші щирі відповіді допоможуть нам розробити й провести заходи щодо підвищення якості організації навчального процесу й рівня викладання. Дане дослідження анонімно, і його результати будуть використані тільки в узагальненому виді.

Факультет \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Дата заповнення \_\_\_\_\_

Викладач читає лекції, веде семінари, веде практичні заняття, керує практикою (підкреслити)

**Предмет** подобається / не подобається / байдужий (підкреслити)

**Викладач** подобається / скоріше подобається / скоріше не подобається / не подобається (підкреслити)

Оцінить рівень викладання дисциплін :

Критерії оцінки	Прізвище, ім'я, по батькові викладачів/навчальна дисципліна			
1. Організованість і пунктуальність викладача				
2. Володіння матеріалом і раціональне використання часу на заняттях				
3. Змістовна значущість і доступність матеріалу, що викладається, (викладач ясно й логічно пояснює матеріал, коментує складні моменти, виділяє головне в темі)				
4. Зв'язок з іншими дисциплінами (формує системне мислення в студентів)				
5. Зв'язок із практичною діяльністю, викладач орієнтує студентів на професію				
6. Уміння спілкуватися з аудиторією (стежить за реакцією аудиторії, уміє перевести дискусію в конструктивне русло)				
7. Ерудиція й культура мовлення (мовлення викладача професійне, виразне, доступне для розуміння, дозволяє робити необхідні записи)				
8. Об'єктивність, повага й тактовність у ставленні до студентів				
9. Культура зовнішнього вигляду викладача				
10. Просимо вказати, яку частину занять викладача Ви відвідали (з точністю до 10 %)				

## Додаток Г.3

## АНКЕТА «НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК ОЧИМА ДЕКАНАТУ»

Шановний колего!

Це опитування допоможе вашому колезі краще зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, побачити потенціал подальшого зростання і розвитку. Ніякі заходи заохочення або покарання за результатами дослідження прийматися не будуть. Ми гарантуємо анонімність і конфіденційність. У зв'язку з цим просимо вас давати максимально правдиві, відверті і обдумані відповіді. Оцініть вияв зазначених якостей за 5-бальною шкалою, де 1 – мінімальний вияв якості, 5 – максимальний вияв якості.

Рекомендуємо вам заповнити анкету відразу ж від початку до кінця, не відволікаючись. Так ви зможете заощадити час і підвищити достовірність результатів. Ви можете надати істотну допомогу колезі в розумінні його сильних і слабких сторін і плануванні подальшого розвитку і зростання. Дякуємо за щирі відповіді!

	Показники	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Науково-методичний рівень викладання					
2.	Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій					
3.	Навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін					
4.	Вимогливість до студентів					
5.	Об'єктивність в оцінюванні навчальних досягнень студентів					
6.	Дисциплінованість, відповідальне ставлення до виконання службових обов'язків					
7.	Своєчасність заповнення навчальної документації					
8.	Участь у громадських науково-педагогічних заходах					
9.	Участь у виховній роботі зі студентами факультету					
10.	Авторитет і повага серед студентів					
11.	Авторитет і повага серед співробітників факультету					
12.	Участь у науковій роботі					
13.	Відповідність обсягу і жанру наукових робіт статусу та займаній посаді					
14.	Вимогливість до себе, самокритичність					
15.	Культура поведінки, зовнішній вигляд					
	Сума окремих балів					
	Загальна сума балів анкети					



## Додаток Г.4

АНКЕТА «НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК  
ОЧИМА ЧЛЕНІВ КАФЕДРИ»

Шановний викладач!

Це опитування допоможе вашому колезі краще зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, побачити потенціал подальшого зростання і розвитку. Ніякі заходи заохочення або покарання за результатами дослідження прийматися не будуть. Ми гарантуємо анонімність і конфіденційність. У зв'язку з цим просимо вас давати максимально правдиві, відверті і обдумані відповіді. Оцініть вияв зазначених якостей за 5-бальною шкалою, де 1 – мінімальний вияв якості, 5 – максимальний вияв якості.

Рекомендуємо вам заповнити анкету відразу ж від початку до кінця, не відволікаючись. Так ви зможете заощадити час і підвищити достовірність результатів. Ви можете надати істотну допомогу колезі в розумінні його сильних і слабких сторін і плануванні подальшого розвитку і зростання. Дякуємо за щирі відповіді!

	Показники	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Науково-методичний рівень викладання					
2.	Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій					
3.	Навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін					
4.	Вимогливість до студентів					
5.	Об'єктивність в оцінюванні навчальних досягнень студентів					
6.	Дисциплінованість, відповідальне ставлення до виконання службових обов'язків					
7.	Своєчасність заповнення навчальної документації					
8.	Участь у громадських науково-педагогічних заходах					
9.	Вимогливість до себе, самокритичність					
10.	Культура поведінки, зовнішній вигляд					
11.	Користується авторитетом і повагою серед співробітників кафедри					
12.	Наукові публікації					
13.	Відповідність обсягу і жанру наукових робіт статусу та займаній посаді					
14.	Розробка навчально-методичних посібників					
15.	Фахова компетентність					
16.	Педагогічна майстерність					
16.	Удосконалює методику викладання своїх дисциплін					
17.	Творчий підхід до професійної діяльності					
	Сума окремих балів					
	Загальна сума балів анкети					

## Додаток Г.5

**АНКЕТА ВИКЛАДАЧА**

Шановні викладачі!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, метою якого є вивчення ступеня задоволеності викладачів університету умовами праці. Уважно прочитати кожне твердження і оцініть його за 5 бальною шкалою. Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

Факультет \_\_\_\_\_

Кафедра \_\_\_\_\_

Стаж роботи:

а) менше року; б) от 1 року до 5 років; в) від 5 до 10 років; г) більше 10 років

## 1. Що для Вас найбільш важливо у Вашій роботі в університеті

№	Позитивні сторони роботи в університеті	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Рівень заробітної плати	1	2	3	4	5
2.	Можливість кар'єрного росту	1	2	3	4	5
3.	Престижність роботи	1	2	3	4	5
4.	Сприятливі стосунки в колективі	1	2	3	4	5
5.	Задовільні умови праці на робочому місці	1	2	3	4	5
6.	Можливість поїздок на конференції	1	2	3	4	5
7.	Близькість роботи до дому	1	2	3	4	5
8.	Цікава, змістовна робота	1	2	3	4	5
9.	Можливість одержувати нові знання	1	2	3	4	5
10.	Відповідність роботи здібностям	1	2	3	4	5
11.	Достатність вільного часу	1	2	3	4	5
12.	Можливість працювати вдома	1	2	3	4	5
13.	Можливість займатися науковою діяльністю	1	2	3	4	5
14.	Можливість роботи за сумісництвом	1	2	3	4	5
15.	Ненормований робочий день	1	2	3	4	5

2. У житті університету є багато різних аспектів, які так чи інакше стосуються кожного викладача. Оцініть, наскільки Ви задоволені

№		Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Ставленням з боку керівництва університету до Вас	1	2	3	4	5
2.	Участь у прийнятті управлінських рішень	1	2	3	4	5
3.	Визнанням Ваших успіхів і досягнень	1	2	3	4	5
4.	Діяльністю адміністрації університету	1	2	3	4	5
5.	Умовами оплати праці	1	2	3	4	5
6.	Роботою бібліотеки	1	2	3	4	5
7.	Охороною і безпекою праці	1	2	3	4	5
8.	Управлінням змінами в університеті	1	2	3	4	5
9.	Наданням пільг: відпочинок, санаторне лікування тощо	1	2	3	4	5
10.	Системою харчування	1	2	3	4	5

## 3. Оцініть особливості організації Вашого робочого місця на кафедрі

№		Оцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Наявність власного робочого столу	1	2	3	4	5
2.	Можливість працювати на комп'ютері	1	2	3	4	5
3.	Можливість користуватися ресурсами Internet	1	2	3	4	5
4.	Умови зберігання документації на кафедрі, доступність необхідних документів	1	2	3	4	5
5.	Наявність інформаційного стенду, своєчасність і якість інформування про організаційні питання	1	2	3	4	5
6.	Можливість користуватись оргтехнікою з метою підготовки до занять	1	2	3	4	5
7.	Наявність умов для зберігання верхнього одягу	1	2	3	4	5
8.	Освітленість приміщень	1	2	3	4	5
9.	Температурний режим	1	2	3	4	5
10.	Технічна оснащеність навчальних аудиторій	1	2	3	4	5
11.	Інше (дописати ті параметри, які вважаєте необхідним оцінити)					
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

## 4. Які проблеми навчального процесу вимагають, на Вашу думку, першочергового розв'язання?

1. Нестача навчально-методичної літератури.
2. Технічна оснащеність сучасними ТЗН.
3. Дефіцит аудиторій.
4. Відсутність можливості вибору для студентів навчальних дисциплін, викладачів.
5. Незручний розклад.
6. Відсутність оперативного розмноження навчально-методичних матеріалів для занять.
7. Якість змісту навчання.
8. Недостатнє врахування потреб роботодавців.
9. Недосконалість економічного стимулювання викладачів.
10. Організація виробничої практики.
11. Низька дисципліна студентів
12. Низький рівень педагогічної майстерності викладачів
13. Недосконалість навчальних планів
14. Недостатня матеріально-технічна база для проведення лабораторних і практичних занять.
15. Рівень наукових досліджень
16. Інше \_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д

*Програма моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова*

Таблиця Д

Мета	Критерій	Термін/періодичність	Метод	Виконавець	Результат
1	2	3	4	5	6
Модуль 1. Умови організації професійної діяльності					
Встановити рівень задоволеності викладачів умовами професійної діяльності	Задоволеність діяльністю складається з таких факторів: управління діяльністю ВНЗ, умови праці, робота підрозділів, психологічний клімат, доступність інформації, організація навчального процесу. Задоволеність професією визначається такими факторами, як професійні здобутки та умови підвищення кваліфікації. Проблеми в організації освітнього процесу в університеті	червень / раз на рік	Анкетування	Моніторинговий підрозділ, деканати	Анкети, аналітичний звіт моніторингового підрозділу
Модуль 2. Процес діяльності науково-педагогічних працівників					
	Виконання навчального навантаження; своєчасність заповнення навчальної документації; відповідність дисциплін, що викладаються, освітньому стандарту; глибина і сучасність науково-теоретичної та професійно-практичної інформації у викладанні навчальних курсів; доцільність вибору і використання методів і форм організації освітньої діяльності студентів; відповідність обсягу і жанру наукових, навчально-методичних матеріалів викладача ста-	червень/щорічно	Експертне оцінювання, анкетування, метод 360 градусів, кваліметричне оцінювання	Завідувач, викладачі кафедри, декан, навчально-методичні комісії	Листи моніторингу якості проведення аудиторних занять, висновки комісії у журналі відвідування занять кафедри

## Продовження таблиці Д

1	2	3	4	5	6
	тусу та займаній посаді у ВНЗ; повнота навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються; рівень новизни та сучасності методичних матеріалів, розроблених викладачем; дотримання норм наукової етики .				
Визначити результативність професійної діяльності викладача	Складові основних видів професійної діяльності викладача (навчальна, навчально-методична, науково-дослідна, організаційна, виховна)	грудень/щорічно	Рейтингове, кваліметричне оцінювання	Завідувач, викладачі кафедри, навчально-методичні комісії, моніторинговий підрозділ,	Анкети, зведені таблиці, аналітичний звіт моніторингового підрозділу
Визначити рівень професійної компетентності викладачів		Червень / один раз на п'ять років	Експертне оцінювання, анкетування, метод 360 градусів, кваліметричне оцінювання	Завідувач, викладачі кафедри, навчально-методичні комісії,	Анкети, аналітичний звіт моніторингового підрозділу
<b>Модуль 3. Результати професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>					
Встановити рівень успішності студентів	Показники успішності навчання та рівня засвоєння студентами окремих модулів (атестації)	Один раз на семестр	Тестування, ранжування	Викладачі кафедр, завідувачі кафедр, декани, навчальна частина	Зведені таблиці, рейтинги студентів, діаграмами, аналітичні записки
Визначити рівень задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників	Показники задоволеності студентів (особистісні якості, професійні знання, педагогічна техніка) викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників	Один раз на семестр	Анкетування	Деканат, студенти	Зведені таблиці, аналітичний звіт

## Продовження таблиці Д

1	2	3	4	5	6
Визначення рівня сформованості професійної компетентності, конкурентоспроможності випускників	Показники рівня сформованості професійних компетенцій випускників певного рівня вищої освіти (бакалавр, магістр)	Один раз на семестр	Кваліметричний аналіз, ранжування результатів	Члени екзаменаційних комісій, представники роботодавців, декани, навчальна частина, відділ працевлаштування випускників	Звіти екзаменаційних комісій за результатами атестації випускників певного рівня вищої освіти (бакалавр, магістр); аналітичний звіт відділу працевлаштування випускників
Модуль 4. Ефективність моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників					
Підготовка керівників підрозділів, експертів, науково-педагогічних працівників	Проведення методичних семінарів щодо проведення моніторингу якості професійної діяльності НПП	Згідно встановленого графіку	Семінари, круглі столи, семінари-практикуми	Моніторинговий відділ	Програма семінарів, методичні рекомендації
Аналіз результатів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	Критерії і показники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	Щорічно	Аналіз анкет, експертне, кваліметричне, рейтингове оцінювання	Моніторинговий відділ	Аналітичний звіт, діаграми, пропозиції щодо прийняття управлінських рішень
Аналіз ефективності моніторингу якості професійної діяльності, корекція моніторингових процедур	Якість умов: рівень науково-методичного, матеріально-технічного, кадрового забезпечення; якість процесу: якість інформаційного супроводу моніторингу; оптимальність організації проведення моніторингу; якість результатів: підвищення якості професійної діяльності; корекція управління персоналом	Щорічно	Анкетування, експертне, кваліметричне, рейтингове оцінювання	Моніторинговий відділ	Аналітичний звіт, пропозиції щодо внесення коректив

## Додаток Е

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА  
спецкурсу «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ»****ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

Спецкурс «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» може читатися на курсах підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників, керівників підрозділів ВНЗ, на магістерському та освітньо-науковому рівнях для магістрантів та аспірантів.

Загальна кількість годин – 90 год. (3 кредити). З них: 14 год. – лекції; 22 год. – семінари та практикуми; 20 год. – індивідуальна робота; 34 год. – самостійна робота.

**1. МЕТА І ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

Метою спецкурсу є формування моніторингової компетентності у науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Навчальний курс «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» має провідне значення у підготовці нового покоління фахівців, здатних брати кваліфіковану участь в реалізації реформи системи освіти в таких предметних галузях як освітня політика, якість освіти, освітня статистика, соціологія освіти. Вивчення курсу базується на реалізації міждисциплінарних зв'язків з такими фундаментальними дисциплінами як філософія, кваліметрія, аксіологія, педагогіка, психологія, моделювання і методи теорії вимірювань, державне управління; на знаннях з курсів «Теорія і практика вищої освіти», «Теорія і методика вузівського викладання», «Філософія».

**Основні завдання курсу:**

- аналіз державної політики створення в Україні національної системи моніторингу якості освіти;
- підвищення професійного інтересу науково-педагогічних працівників до моніторингової діяльності;
- формування та розвиток потреби науково-педагогічних працівників у вдосконаленні моніторингової компетентності;
- надання методичної допомоги викладачам щодо здійснення моніторингових процедур;
- удосконалення володіння сучасними інформаційними технологіями та використання їх для вирішення цілей моніторингу;
- формування вміння проводити моніторинг з використанням кваліметричних моделей;
- заохочування викладачів до здійснення власних моніторингових досліджень, самооцінювання і самоаналізу своєї діяльності.

**У результаті вивчення дисципліни слухачі повинні знати:**

- сутність, зміст і структуру професійної діяльності науково-педагогічних працівників;
- нормативно-правові документи, що регламентують проведення моніторингових досліджень;
- змістову сутність, принципи, функції, рівні, структуру моніторингу;
- основні принципи розробки інструментарію моніторингу;
- методи збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу.

**У результаті вивчення дисципліни студенти повинні вміти:**

- планувати моніторингові дослідження;
- аналізувати, узагальнювати і впроваджувати вітчизняний та міжнародний досвід моніторингових досліджень;
- визначати показники якості професійної діяльності;
- розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень;
- застосовувати сучасні інформаційні технології для оброблення та узагальнення отриманої інформації;
- аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формах;
- визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень.

## 2. ТЕМАТИКА ТА РОЗПОДІЛ ГОДИН НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Таблиця Е.1

Теми	Лекції	Семинарські (практичні) заняття	Самостійна робота	Усього годин
1	2	3	4	5
<b>Змістовий модуль 1. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах</b>				
Тема 1. Теоретичні основи загального управління якістю	2		1	3
Тема 2. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника як об'єкт моніторингу якості його професійної діяльності	2	2	3	7
Усього годин за 1 модуль	4	2	4	10
<b>Змістовий модуль 2. Теоретичні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>				
Тема 1. Сутність, мета і завдання моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	2	2	3	7
Тема 2. Методологічні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	2	-	1	3



Продовження таблиці Е.1

1	2	3	4	5
Тема 3. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних і зарубіжних ВНЗ	-	4	8	12
Усього годин за 2 модуль	4	6	12	22
<b>Модуль 3. Технологія моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників</b>				
Тема 1. Організація і проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	2	2	3	7
Тема 2. Моделі оцінювання як основа технології моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	2	4	5	11
Тема 3. Розробка інструментарію моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання	2	6	7	15
Тема 4. Організація моніторингового підрозділу у вищих навчальних закладах	-	2	3	5
Усього годин за 3 модуль	6	14	18	38
ІНДЗ			20	20
Усього годин	14	22	54	90

### 3. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

#### Змістовий модуль 1. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах

##### **Тема 1. Теоретичні основи загального управління якістю**

Теорія загального управління якістю. Базові поняття якості освіти. Якість освіти як об'єкт і предмет моніторингового дослідження. Вимоги до системи показників якості й ефективності освіти, що пред'являються зовнішніми користувачами. Вимоги, що пред'являються системою освіти. Проблема узгодження й оптимізації зовнішніх і внутрішніх вимог до системи оцінки якості й ефективності освіти.

##### **Тема 2. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника як об'єкт моніторингу якості його професійної діяльності**

Поняття професійної діяльності. Сутність професійної діяльності науково-педагогічного працівника, її особливості. Структура професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Якість професійної діяльності, її складові. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника, її компоненти: ключові, загальнофахові, спеціально-фахові компетентності. Моніторингова компетентність як складова загальнофахових компетентностей.

## **Змістовий модуль 2. Теоретичні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

### **Тема 1. Сутність, мета і завдання моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Тлумачення поняття «моніторинг» у сучасній педагогічній літературі і освітянській практиці. Поняття моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Мета і завдання моніторингу. Суб'єкти та об'єкти моніторингу. Функції моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Рівні функціонування системи моніторингу. Види моніторингових досліджень. Нормативно-правове забезпечення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Умови організації моніторингу якості професійної діяльності НПП та його впровадження в систему внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ

### **Тема 2. Методологічні основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Методологічні основи моніторингу: антропосоціальний, системний, синергетичний, середовищний, процесний, кваліметричний підходи. Закономірності моніторингу. Принципи моніторингових досліджень: узгодженість, об'єктивність, систематичність, безперервність і тривалість, своєчасність, перспективність, прогностичність, рефлексивність, гуманістична спрямованість, відкритість і оперативність, конгруентність.

### **Тема 3. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладах**

Практика інформаційного моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників зарубіжних вищих навчальних закладах. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних вищих навчальних закладах. Тенденції розвитку моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

## **Змістовий модуль 3. Технологія моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

### **Тема 1. Організація і проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Етапи підготовки та проведення моніторингового дослідження якості освіти. Цілепокладання та планування дослідження. Розробка інструментарію дослідження. Проведення дослідження. Збір та обробка результатів. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження. Розробка рекомендацій для

прийняття конкретних рішень. Методи підготовки та здійснення моніторингових досліджень якості освіти. Інформаційне забезпечення моніторингу якості освіти. Вимоги до інформації: точність, чіткість, своєчасність (оперативність), повнота, доступність, корисність).

## **Тема 2. Моделі оцінювання як основа технології моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників**

Моніторинг і оцінювання у дослідженнях професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Основні підходи до оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Моделі, види і методи оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Моделі рейтингового оцінювання. Алгоритм розробки анкет для рейтингового оцінювання. Метод «360 градусів». Оцінювання викладачів студентами.

## **Тема 3. Розробка інструментарію моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання**

Поняття про кваліметрию. Кваліметричні моделі, алгоритм їх розроблення. Алгоритм розроблення кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Виділення основних напрямків діяльності науково-педагогічних працівників, визначення критеріїв оцінки кожного напрямку. Нормування оцінки (визначення шкали). Визначення значущості напрямків і критеріїв діяльності методом експертної оцінки (метод Дельфі). Заповнення кваліметричних моделей на комп'ютерах, побудова діаграм. Висновки про динаміку змін.

## **Тема 4. Організація моніторингового підрозділу у вищих навчальних закладах**

Моніторинговий підрозділ в структурі ВНЗ. Мета, завдання, функції і напрями діяльності моніторингового підрозділу. Нормативно-правове забезпечення діяльності моніторингового підрозділу. Структура моніторингового підрозділу. Права і обов'язки працівників моніторингового підрозділу.

### **4. ТЕМАТИКА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**

Таблиця Е.2

Тема	Питання для розгляду
1	2
Тема 1. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника як об'єкт моніторингу якості його професійної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сутність професійної діяльності науково-педагогічного працівника, її особливості і структура.</li> <li>2. Якість професійної діяльності, її складові.</li> <li>3. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника, її компоненти: ключові, загальнофахові, спеціально-фахові компетентності.</li> <li>4. Моніторингова компетентність.</li> </ol>

1	2
Тема 2. Сутність, мета і завдання моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поняття моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>2. Система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>3. Рівні функціонування системи моніторингу. Види моніторингових досліджень.</li> <li>4. Нормативно-правове забезпечення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>5. Умови організації моніторингу якості професійної діяльності НПП та його впровадження в систему внутрішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ</li> </ol> <p>Практичне завдання: розробити модель системи моніторингу</p>
Тема 3. Практика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних і зарубіжних ВНЗ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у США.</li> <li>2. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у країнах Європи.</li> <li>3. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у країнах ближнього зарубіжжя.</li> <li>4. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах.</li> <li>5. Тенденції розвитку моніторингу якості професійної діяльності викладачів вищої школи.</li> </ol>
Тема 4. Організація і проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Етапи підготовки та проведення моніторингового дослідження якості освіти.</li> <li>2. Методи підготовки та здійснення моніторингових досліджень якості освіти.</li> <li>3. Інформаційне забезпечення моніторингу якості освіти.</li> </ol> <p>Практичне завдання: скласти програму моніторингового дослідження навчально-методичної діяльності викладачів.</p>
Тема 5. Моделі оцінювання як основа технології моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Моніторинг і оцінювання у дослідженнях професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>2. Основні підходи до оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>3. Моделі, види і методи оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>4. Рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>5. Алгоритм розробки анкет для рейтингового оцінювання.</li> <li>6. Оцінювання викладачів студентами.</li> </ol> <p>Практичне завдання: розробити анкету для рейтингового оцінювання викладачів за одним з напрямів їх професійної діяльності; розробити анкету «Викладач очима студентів»; розробити анкету «Викладач очима колег».</p>

1	2
Тема 6. Розробка інструментарію моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Кваліметричні моделі, алгоритм їх розроблення.</li> <li>2. Алгоритм розроблення кваліметричної моделі якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.</li> <li>3. Виділення основних напрямків діяльності науково-педагогічних працівників, визначення критеріїв оцінки кожного напрямку.</li> <li>4. Нормування оцінки (визначення шкали).</li> <li>5. Визначення значущості напрямків і критеріїв діяльності методом експертної оцінки (метод Дельфі).</li> <li>6. Заповнення кваліметричних моделей на комп'ютерах, побудова діаграм. Висновки про динаміку змін.</li> </ol> <p>Практичне завдання: розробити кваліметричну модель моніторингової компетентності.</p>
Тема 7. Організація моніторингового підрозділу у вищих навчальних закладах	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Моніторинговий підрозділ в структурі ВНЗ.</li> <li>2. Мета, завдання, функції і напрями діяльності моніторингового підрозділу.</li> <li>3. Нормативно-правове забезпечення діяльності моніторингового підрозділу.</li> <li>4. Структура моніторингового підрозділу.</li> <li>5. Права і обов'язки працівників моніторингового підрозділу.</li> </ol> <p>Практичне завдання: розробити Положення про відділ моніторингу</p>

## 5. ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ

У процесі вивчення курсу «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» кожен слухач (магістрант, аспірант) може виконати індивідуальне науково-дослідне завдання (ІНДЗ) у вигляді наукового проекту.

### *Вимоги до наукового проекту:*

1. Складена презентація на 10-15 слайдів за обраною темою: титульна сторінка (тема, виконавець, керівник); актуальність теми; стан дослідження проблеми; розкриття теми через: опорні поняття, сутність, результати теоретичних та емпіричних досліджень; методичні рекомендації для використання у професійній діяльності викладача; список використаних джерел.
2. Реферативне повідомлення з теми доповіді за результатами наукового проекту (10-15 стор).

### *Тематика індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ):*

1. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у США.
2. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у країнах Європи.
3. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів у країнах ближнього зарубіжжя.

4. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів у вітчизняних вищих навчальних закладах.
5. Структура професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ.
6. Якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.
7. Критерії і показники якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.
8. Структура задоволеності науково-педагогічних працівників професійною діяльністю.
9. Оцінювання професійної компетентності викладачів вищої школи методом «360 градусів».
10. Рейтингове оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.
11. Методи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.
12. Кваліметрична модель професійної діяльності науково-педагогічного працівника.
13. Кваліметрична модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника.
14. Кваліметрична модель моніторингової компетентності науково-педагогічного працівника
15. Кваліметрична модель задоволеності студентів педагогічною діяльністю викладача.
16. Кваліметрична модель ефективності моніторингу.
17. Кваліметрична модель задоволеності викладачів вищої школи професійною діяльністю.
18. Кваліметрична модель наукової діяльності науково-педагогічного працівника.
19. Кваліметрична модель навчальної діяльності науково-педагогічного працівника.
20. Організація і проведення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ

## **6. МЕТОДИ НАВЧАННЯ**

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» використовуються наступні методи навчання:

- словесні методи: розповідь, лекція, пояснення, бесіда, дискусія.
- наочні методи: ілюстрація, демонстрація.
- методи формування практичних умінь та навичок: виконання практичних завдань, розробка схем, таблиць, складання опорних конспектів, складання словника понять, розробка кваліметричних моделей, розробка та захист презентацій.

## 7. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ» використовуються наступні методи контролю навчальних досягнень студентів: експрес-опитування, індивідуальне опитування, фронтальне опитування, захист індивідуального науково-дослідного завдання, звіт за інформаційними повідомленням, термінологічний диктант, тестування, письмові роботи, модульні контрольні роботи.

## 8. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Нормативні документи вищої освіти України.
2. Навчальні посібники:
  - Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навчальний посібник / І.П.Анненкова, Є.Л.Стрельцов, М.В.Ткаченко; відп.ред. Є.Л.Стрельцов. – Одеса: Одеський національний університет, 2011. – 182 с.
  - Анненкова І.П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ / Ірина Петрівна Анненкова . – Одеса: Вид-во «Optimum», 2015. – 330 с.
3. Мультимедійні презентації до лекцій.
4. Таблиці, схеми.
5. Дидактичний матеріал для семінарських занять
6. Науково-педагогічна література.

## 9. ЛІТЕРАТУРА

### *Законодавчі та нормативно-правові документи*

1. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ МОН України від 01 червня 2013 р. № 665. – Режим доступу:<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
2. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 30 грудня 2015 р. № 1187. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1187-2015-п>
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
4. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2002 р. №450. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/REG6986.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG6986.html).

5. Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти [Електронний ресурс] : постанова КМУ від 14.12.2011 р. № 1283. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п>
6. Україна. Закони. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: <http://www.vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
7. Україна. Закони. Про освіту [Електронний ресурс] : закон : [прийнято Верх. Радою України від 04.06.1991 р. № 1144-XII] // Відом. Верх. Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 452. – Режим доступу: [http://nung.edu.ua/files/attachments/pro\\_osvitu.pdf](http://nung.edu.ua/files/attachments/pro_osvitu.pdf)
8. Україна. Конституція (1996). Конституція України : офіц. текст. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
9. Україна. Президент. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : указ президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення: 17.01.2013).
10. Україна. Президент. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : указ президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення: 20.07.2013).

#### ***Основна література***

11. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навчальний посібник / І.П. Анненкова, Є.Л. Стрельцов, М.В. Ткаченко; відп.ред. Є.Л. Стрельцов. – Одеса: Одеський національний університет, 2011. – 182 с.
12. Анненкова І.П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ [Текст] монографія. / Ірина Петрівна Анненкова. – Одеса: Вид-во «Optimum», 2015. – 330 с.
13. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г.В. Єльнікова. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.
14. Майоров А. Н. Моніторинг в освіті / А. Н. Майоров. – СПб. : Образование-Культура, 1998. – 344 с.
15. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

#### ***Додаткова література***

16. Віткін Л. Еволюція систем управління якістю ВНЗ / Л. Віткін, З. Борисенко, О. Глухова, К. Карандєєва // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2012. – № 3. – С. 40–45.
17. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практик. посібник / Норман Е. Гронлунд. – К. : Навчально-методичний центр



- «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312с.
18. Дмитренко Г. А. Концепция антропосоциального управления переходным обществом / Г.А. Дмитренко // Персонал. – 1998.– № 1. – С.7– 11.
  19. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г.А. Дмитренко . – К.:МАУП, 1996.
  20. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова.- К.: Лыбидь, 1990. – 147с.
  21. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
  22. Красильникова Г.В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади : монографія / Г. В. Красильникова ; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 543 с.
  23. Луговий В.І. Управління освітою / Навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держуправління”. – К.:УАДУ, 1997. – 302 с.
  24. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід //Київ: Педагогіка і психологія. – 2003 – №1(XXXVIII). – С. 108–116.
  25. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика - К.: Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіцина, 2006. –128 с.
  26. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник / В.С. Лутай. – К., 1996. – 256 с.
  27. Митин С.Н. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом / С.Н. Митин , Т.Ф. Есенкова. – Ульяновск, 2000.
  28. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
  29. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної – К.: К.І.С, 2004. – 128 с.
  30. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної – К.:К.І.С, 2004. – 160 с.

## **10.ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ**

1. [stat.edu.ru/doc/Mayorov.doc](http://stat.edu.ru/doc/Mayorov.doc)
2. [www.niro.nnov.ru/?id=893](http://www.niro.nnov.ru/?id=893)
3. [www.depedu.yar.ru/megaproj/pron\\_workings/.../moksheev.html](http://www.depedu.yar.ru/megaproj/pron_workings/.../moksheev.html)
4. [otvet.mail.ru](mailto:otvet@mail.ru) › Образование › Школы
5. [dosvid-loippo.at.ua/poland/innovation01.pdf](http://dosvid-loippo.at.ua/poland/innovation01.pdf)
6. [www.profile-edu.ru/monitoring-v-obrazovanii-vidy-monitoringa.htm](http://www.profile-edu.ru/monitoring-v-obrazovanii-vidy-monitoringa.htm)
7. [pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/.../Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/.../Itemid,118/) - Россия
8. [schools.perm.ru/ext/school44/p21aa1.html](http://schools.perm.ru/ext/school44/p21aa1.html)
9. [ftp://194.226.213.129/text/stroev\\_10\\_57\\_11\\_14.pdf](ftp://194.226.213.129/text/stroev_10_57_11_14.pdf)

## Додаток Ж

**Результати рейтингового оцінювання викладачів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова за 2012-2013 н.р.**

Таблиця Ж.1

**Середній бал за категоріями науково-педагогічних працівників**

	Факультет	Професори	Доценти	Ст.викладачі	Викладачі
1	Біологічний	438	275	171	172
2	ГГФ	740	296	198	125
3	ІМЕМ	644	400	234	176
4	Хімічний	490	242	-	190
5	Фізичний	442	299	298	-
6	Історичний	561	502	293	265
7	ЕПФ	975	411	271	213
8	ІСН	529	310	317	188
9	ШПО	820	383	338	164
10	РГФ	506	265	204	159
11	Філологічний	846	558	367	229
12	Філософський	395	333	231	-

Таблиця Ж.2

**Результати оцінювання діяльності викладачів в категорії професорів**

		Середній бал	Максимальний бал	Мінімальний бал	Різниця
1	Біологічний	438	779	116	663
2	ГГФ	740	1377	245	1132
3	ІМЕМ	644	1536	122	1414
4	Хімічний	490	1165	188	977
5	Фізичний	442	835	233	602
6	Історичний	561	1640	145	1495
7	ЕПФ	975	1748	460	1288
8	ІСН	529	1150	162	988
9	ШПО	820	2724	296	2428
10	РГФ	506	1052	236	816
11	Філологічний	846	1856	305	1551
12	Філософський	395	561	113	448

Таблиця Ж.3

**Рейтинг викладачів в категорії професорів**

	Рейтинг Факультети	Кількість викладачів, що мають такий рейтинг (%)			
		Високий	Вище середнього	Нижче середнього	Низький
1	Біологічний	20,00	20,00	40,00	10,00
2	ГГФ	22,22	22,22	44,45	11,11
3	ІМЕМ	16,67	22,22	44,44	16,67
4	Хімічний	25,00	12,50	37,50	25,00
5	Фізичний	11,11	22,22	66,67	-
6	Історичний	9,1	18,2	63,6	9,1
7	ЕПФ	22,22	11,11	55,56	11,11
8	ІСН	20,00	10,00	50,00	20,00
9	ШПО	10,00	10,00	70,00	10,00
10	РГФ	10,00	30,00	50,00	10,00
11	Філологічний	20,00	40,00	30,00	10,00
12	Філософський	-	62,50	25,00	12,50

Таблиця Ж.4

**Результати оцінювання діяльності викладачів в категорії доцентів**

№		Середній бал	Максимальний бал	Мінімальний бал	Різниця
1	Біологічний	275	718	93	625
2	ГГФ	296	772	121	651
3	ІМЕМ	400	1192	75	1117
4	Хімічний	242	611	101	510
5	Фізичний	299	726	70	656
6	Історичний	502	1770	172	1598
7	ЕПФ	411	1524	93	1431
8	ІСН	310	525	53	472
9	ШПО	383	767	77	690
10	РГФ	265	932	101	831
11	Філологічний	558	1579	148	1431
12	Філософський	333	580	98	482

Таблиця Ж.5

**Рейтинг викладачів в категорії доцентів**

№	Рейтинг Факультети	Кількість викладачів, що мають такий рейтинг (%)			
		Високий	Вище середнього	Нижче середнього	Низький
1	Біологічний	8,6	40,4	40,4	10,6
2	ГГФ	15,63	12,50	62,50	9,37
3	ІМЕМ	17,33	24,00	41,34	17,33
4	Хімічний	15,63	18,75	62,50	3,12
5	Фізичний	15,79	26,32	42,10	15,79
6	Історичний	9,1	18,2	54,5	18,2
7	ЕПФ	10,64	40,43	29,79	19,14
8	ІСН	11,11	44,44	25,93	18,52
9	ІШО	15,39	38,46	38,46	7,69
10	РГФ	9,68	27,96	59,14	3,22
11	Філологічний	19,05	19,05	42,85	19,05
12	Філософський	4,17	41,66	50,00	4,17

Таблиця Ж.6

**Результати оцінювання діяльності викладачів в категорії старших викладачів**

		Середній бал	Максимальний бал	Мінімальний бал	Різниця
1	Біологічний	171	341	71	270
2	ГГФ	198	271	122	149
3	ІМЕМ	234	571	105	466
4	Хімічний	-	-	-	-
5	Фізичний	298	689	86	603
6	Історичний	293	434	167	267
7	ЕПФ	271	648	64	584
8	ІСН	317	853	28	825
9	ІШО	338	640	132	508
10	РГФ	204	347	79	268
11	Філологічний	367	1039	183	856
12	Філософський	231	622	109	513

Таблиця Ж.7

**Рейтинг викладачів в категорії старших викладачів**

	Рейтинг Факультети	Кількість викладачів, що мають такий рейтинг (%)			
		Високий	Вище середнього	Нижче середнього	Низький
1	Біологічний	11,8	23,5	58,8	5,9
2	ГГФ	-	37,50	62,50	-
3	ІМЕМ	12,50	21,88	56,25	9,37
4	Хімічний	-	-	-	-
5	Фізичний	16,67	33,33	16,67	33,33
6	Історичний	-	40,00	60,00	-
7	ЕПФ	26,47	8,82	47,06	17,65
8	ІСН	12,50	18,75	43,75	25,00
9	ШПО	44,44	16,67	38,89	-
10	РГФ	6,46	41,94	41,94	9,68
11	Філологічний	11,11	11,11	77,78	-
12	Філософський	8,33	25,00	50,00	16,67

Таблиця Ж.8

**Результати оцінювання діяльності викладачів в категорії викладачів**

		Середній бал	Максимальний бал	Мінімальний бал	Різниця
1	Біологічний	172	172	172	0
2	ГГФ	125	302	41	261
3	ІМЕМ	176	311	56	255
4	Хімічний	190	252	128	124
5	Фізичний	-	-	-	-
6	Історичний	265	342	187	155
7	ЕПФ	213	494	30	464
8	ІСН	188	269	52	217
9	ШПО	164	275	92	183
10	РГФ	159	233	116	117
11	Філологічний	229	388	124	264
12	Філософський	-	-	-	-

**Рейтинг викладачів в категорії викладачів**

	Рейтинг Факультети	Кількість викладачів, що мають такий рейтинг (%)			
		Високий	Вище середнього	Нижче середнього	Низький
1	Біологічний	-	-	-	-
2	ГГФ	28,57	28,57	14,29	28,57
3	ІМЕМ	11,11	44,45	33,33	11,11
4	Хімічний	-	50,00	50,00	-
5	Фізичний	-	-	-	-
6	Історичний	-	50,00	50,00	-
7	ЕПФ	35,29	5,88	41,18	17,65
8	ІСН	-	42,86	42,86	14,28
9	ІПО	33,33	-	33,33	33,33
10	РГФ	-	47,06	52,94	-
11	Філологічний	25,00	25,00	50,00	-
12	Філософський	-	-	-	-

## Додаток 3

## Результати рейтингового оцінювання викладачів на біологічному факультеті

2012 -1023 н.р.

	Професори	Доценти	Ст. викладачі	Викладачі
Середній бал	438	275	171	172
Максимальний бал	779	718	341	172
Мінімальний бал	116	93	71	172
Різниця	663	625	270	0

Модель визначення рейтингу в групі доцентів біологічного факультету

Рівень	Положення відносно середнього значення	Формула розрахунку інтервалу	Інтервал	Кількість викладачів, що мають такий рівень	Відсоток
Високий	Вище середнього значення $x$	$1,5x < n$	$413 < n$	4	8,6
Вище середнього	Вище середнього значення $x$	$x < n < 1,5x$	$275 < n < 413$	19	40,4
Середній		$x$	275		
Нижче середнього	Нижче середнього значення $x$	$0,5x < n < x$	$138 < n < 275$	19	40,4
Низький	Нижче середнього значення $x$	$n < 0,5x$	$n < 138$	5	10,6

Модель визначення рейтингу в групі професорів біологічного факультету

Рівень	Положення відносно середнього значення	Формула розрахунку інтервалу	Інтервал	Кількість викладачів, що мають такий рівень	Відсоток
Високий	Вище середнього значення $x$	$1,5x < n$	$657 < n$	2	22,22
Вище середнього	Вище середнього значення $x$	$x < n < 1,5x$	$438 < n < 657$	2	22,22
Середній		$x$	438		
Нижче середнього	Нижче середнього значення $x$	$0,5x < n < x$	$219 < n < 438$	4	44,44
Низький	Нижче середнього значення $x$	$n < 0,5x$	$n < 219$	1	11,11

Модель визначення рейтингу в групі старших викладачів біологічного факультету

Рівень	Положення відносно середнього значення	Формула розрахунку інтервалу	Інтервал	Кількість викладачів, що мають такий рівень	Відсоток
Високий	Вище середнього значення $x$	$1,5x < n$	$257 < n$	2	11,8
Вище середнього	Вище середнього значення $x$	$x < n < 1,5x$	$171 < n < 257$	4	23,5
Середній		$x$	171		
Нижче середнього	Нижче середнього значення $x$	$0,5x < n < x$	$86 < n < 171$	10	58,8
Низький	Нижче середнього значення $x$	$n < 0,5x$	$n < 86$	1	5,9

Динаміка рейтингових показників по категоріях викладачів

Категорії преподавателей	Среднее количество баллов		Разница между максимальным и минимальным количеством баллов	
	2012	2013	2012	2013
Профессора	476	438	1323	663
Доценты	268	275	539	625
Ст. преподаватели	180	171	189	270
Преподаватели		172		0

Динаміка рейтингу

Рейтинг	Кількість викладачів, що мають такий рівень (у %)					
	Професори		Доценти		Ст. викладачі	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Високий	12,5	20,0	17,4	8,6	11,8	11,8
Вище середнього	12,5	20,0	26,1	40,4	41,2	23,5
Нижче середнього	50,0	40,0	43,5	40,4	47,0	58,8
Низький	25,0	10,0	13,0	10,6	-	5,9

Рейтинг кафедр

Кафедра	Рейтинг
Біохімії	418
Генетики та молекулярної біології	346
Мікробіології, вірусології та біотехнології	314
Медичних знань та БЖД	252
Гідробіології та загальної екології	239
Ботаніки	220
Фізіології людини і тварин	210
Зоології	157



## Додаток И

**Порівняльна таблиця задоволеності науково-педагогічних працівників  
умовами професійної діяльності  
2012, 2014 роки**

Таблиця И.1

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1.Задоволеність діяльністю	0,70	1.Задоволеність управлінням діяльністю ВНЗ	0,15	1.Задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ	0,20	K1	0,71 0,80	0,14 0,16	0,12 0,15	0,44 0,53		
				2.Задоволеність управлінням змінами в діяльності ВНЗ	0,20	K2	0,62 0,75	0,12 0,15				
				3.Задоволеність діяльністю ректорату	0,20	K3	0,58 0,70	0,12 0,14				
				4.Задоволеність діяльністю деканату	0,20	K4	0,73 0,90	0,14 0,18				
				5.Задоволеність участю в прийнятті управлінських рішень	0,20	K5	0,42 0,65	0,10 0,13				
		2.Задоволеність умовами роботи	0,20	6.Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,40	6.Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,40	K6	0,50 0,65	0,10 0,13	0,11 0,12	
						7.Задоволеність оплатою праці	0,40	K7	0,48 0,45	0,16 0,15		
						8.Задоволеність охороною та безпекою праці	0,20	K8	0,75 0,85	0,08 0,09		
		3.Задоволеність роботою підрозділів ВНЗ	0,10	9.Задоволеність організаційною структурою вищого закладу	0,10	9.Задоволеність організаційною структурою вищого закладу	0,10	K9	0,68 0,68	0,07 0,07	0,05 0,06	
						10.Задоволеність діяльністю навчального відділу	0,20	K10	0,65 0,75	0,07 0,08		

## Продовження таблиці И.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				11.Задоволеність діяльністю профспілкової організації	0,10	K11	0,75 0,85	0,08 0,09		
				12.Задоволеність діяльністю бібліотеки	0,20	K12	0,80 0,90	0,08 0,09		
				13.Задоволеність організацією харчування	0,20	K13	0,35 0,36	0,04 0,04		
				14.Задоволеність організацією медичного обслуговування	0,10	K14	0,10 0,10	0,01 0,01		
		4.Задоволеність психологічним кліматом	0,15	15.Задоволеність стосунками з колегами по кафедрі	0,20	K15	0,75 0,90	0,15 0,16	0,11 0,13	
				16.Задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ	0,10	K16	0,65 0,75	0,13 0,15		
				17.Задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту	0,20	K17	0,75 0,88	0,15 0,16		
				18.Задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри	0,20	K18	0,83 0,92	0,16 0,18		
				19.Задоволеність рівнем професійної підготовки колег	0,15	K19	0,80 0,93	0,12 0,14		
				20.Задоволеність стосунками зі студентами	0,15	K20	0,75 0,84	0,10 0,12		
		5.Задоволеність доступністю інформації	0,15	21.Задоволеність обізнаністю у ВНЗ	0,33	K21	0,63 0,75	0,20 0,25	0,08 0,11	
				22.Задоволеність доступністю джерел інформації	0,34	K22	0,60 0,80	0,20 0,26		
				23.Задоволеність поінформованістю про цілі в сфері якості освіти	0,33	K23	0,45 0,65	0,15 0,21		



## Додаток К

**Порівняльна таблиця задоволеності студентів викладацькою діяльністю науково-педагогічних працівників**

Фактор	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - K	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів		
1.Особистісні якості	0,30	1.Об'єктивність	0,25	0,60 0,65 0,70	0,00	0,15 0,16 0,18	0,19 0,20 0,22		
		2.Повага й тактовність у ставленні до студентів		0,25		0,70 0,70 0,77		0,00	0,15 0,18 0,19
		3.Організованість і пунктуальність викладача				0,20			0,60 0,63 0,70
		4.Культура зовнішнього вигляду викладача	0,15	0,70 0,77 0,83	0,00	0,09 0,11 0,12			
		5.Ерудиція	0,15	0,60 0,63 0,70	0,00	0,11 0,10 0,11			
2.Професійні знання	0,40	6.Володіння матеріалом	0,40	0,82 0,82 0,85	0,00	0,16 0,18 0,17	0,27 0,30		
		7.Змістовна значущість навчального матеріалу		0,40		0,77 0,77 0,77		0,00	0,14 0,16 0,17
		8.Доступність матеріалу, що викладається				0,20			0,63 0,70 0,77
		9.Зв'язок з іншими дисциплінами (формує системне мислення в студентів)	0,10	0,63 0,70 0,70	0,00	0,12 0,15 0,14			
		10.Зв'язок із практичною діяльністю, викладач орієнтує студентів на професію	0,20	0,70 0,77 0,82	0,00	0,14 0,15 0,16			
3.Педагогічна техніка	0,30	11.Рациональне використання часу на заняттях	0,10	0,70 0,77 0,73	0,00	0,21 0,25 0,22	0,22 0,23 0,24		
		12.Уміння спілкуватися з аудиторією		0,20		0,63 0,63 0,70		0,00	0,24 0,25 0,28
		13.Культура мовлення				0,20			0,77 0,75 0,77
Загальна оцінка частках одиниці	в						0,68 0,73 0,77		



## Додаток М

## Таблиця М.1

**Результати вхідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності**

Фактор	Критерії	Часткова оцінка критеріїв		Часткова оцінка факторів	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1.Когнітивний компонент	1.Знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень	0,08	0,09	0,19	0,18
	2. Знання понятійно-категоріального апарату з питань моніторингу якості професійної діяльності	0,08	0,08		
	3. Знання технології проведення моніторингових досліджень	0,12	0,12		
	4. Знання основних принципів розробки інструментарію моніторингу	0,13	0,12		
	5. Знання методів збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу	0,16	0,15		
2.Діяльнісний компонент	6.Уміння планувати моніторингові дослідження	0,15	0,10	0,20	0,22
	7.Уміння визначати показники якості професійної діяльності для проведення моніторингових досліджень	0,09	0,08		
	8.Уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень	0,09	0,11		
	9.Уміння застосовувати табличний процесор MS Excel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень	0,08	0,10		
	10.Уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі	0,12	0,12		
	11.Уміння визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень	0,08	0,12		
3.Особистісні якості	12. Розуміння значення результатів моніторингу для прийняття управлінських рішень	0,13	0,14	0,20	0,21
	13. Розуміння ролі моніторингу у забезпеченні якості професійної діяльності	0,13	0,13		
	14.Інтерес до моніторингової діяльності	0,16	0,17		
	15.Потреба самовдосконалення в галузі моніторингової діяльності	0,17	0,18		
Загальна оцінка в частках одиниці				0,59	0,61

Розрахунок критерію  $\chi^2$  Пірсона

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	15.63	15.04	0.59	0.35	0.023
2	46.87	47.33	-0.46	0.21	0.004
3	32.29	32.26	0.03	0	0
4	5.21	5.39	-0.18	0.03	0.006
5	14.44	15.04	-0.60	0.36	0.024
6	47.78	47.33	0.45	0.2	0.004
7	32.22	32.26	-0.03	0	0
8	5.56	5.39	0.17	0.03	0.006
Сума	200	200.04	-	-	<b>0.067</b>

Результат:  $\chi^2_{\text{Эмп}} = 0.067$

Критичні значення  $\chi^2$  при  $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	<b>7.815</b>	<b>11.345</b>

Відповідь:  $\chi^2_{\text{Эмп}}$  менше критичного значення, розбіжності між розподілами статистично не достовірні (гіпотеза  $H_0$ ).

### Результати вихідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності

Фактор	Критерії	Часткова оцінка критеріїв		Часткова оцінка факторів	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1.Когнітивний компонент	1.Знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень	0,12	0,09	0,25	0,20
	2. Знання понятійно-категоріального апарату з питань моніторингу якості професійної діяльності	0,11	0,10		
	3. Знання технології проведення моніторингових досліджень	0,15	0,13		
	4. Знання основних принципів розробки інструментарію моніторингу	0,19	0,12		
	5. Знання методів збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу	0,20	0,17		
2.Діяльнісний компонент	6.Уміння планувати моніторингові дослідження	0,12	0,11	0,24	0,23
	7.Уміння визначати показники якості професійної діяльності для проведення моніторингових досліджень	0,11	0,09		
	8.Уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень	0,14	0,12		
	9.Уміння застосовувати табличний процесор MS Excel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень	0,11	0,12		
	10.Уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі	0,14	0,13		
	11.Уміння визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень	0,11	0,12		
3.Особистісні якості	12. Розуміння значення результатів моніторингу для прийняття управлінських рішень	0,14	0,14	0,21	0,21
	13. Розуміння ролі моніторингу у забезпеченні якості професійної діяльності	0,12	0,13		
	14.Інтерес до моніторингової діяльності	0,17	0,17		
	15.Потреба самовдосконалення в галузі моніторингової діяльності	0,19	0,18		
Загальна оцінка в частках одиниці				0,70 (+11%)	0,64 (+3%)



Розрахунок критерію  $\chi^2$  Пірсона

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	5.21	8.16	-2.95	8.7	1.066
2	31.25	40.07	-8.82	77.79	1.941
3	56.25	45.35	10.9	118.81	2.62
4	7.29	6.43	0.86	0.74	0.115
5	11.11	8.16	2.95	8.7	1.066
6	48.89	40.07	8.82	77.79	1.941
7	34.44	45.35	-10.91	119.03	2.625
8	5.56	6.43	-0.87	0.76	0.118
Сума	200	200.02	-	-	<b>11.492</b>

Результат:  $\chi^2_{\text{Емп}} = 11.492$

Критичні значення  $\chi^2$  при  $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	<b>7.815</b>	<b>11.345</b>

Відповідь:  $\chi^2_{\text{Емп}}$  перевищує критичного значення, розбіжності між розподілами статистично достовірні (гіпотеза  $H_1$ ).

## Додаток Н

**Порівняльна таблиця якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ  
2012 рік, 2014 рік**

Таблиця Н

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1. Умови організації професійної діяльності викладачів	0,33	1. Задоволеність управління діяльністю ВНЗ	0,15	1. Задоволеність цінностями, місією, політикою і стратегією ВНЗ	0,20	K1	0,71 0,80	0,14 0,16	0,10 0,12	0,23 0,27	
				2. Задоволеність управління змінами в діяльності ВНЗ	0,20	K2	0,62 0,75	0,12 0,15			
				3. Задоволеність діяльністю ректорату	0,20	K3	0,58 0,70	0,12 0,14			
				4. Задоволеність діяльністю деканату	0,20	K4	0,73 0,90	0,14 0,18			
				5. Задоволеність участю в прийнятті управлінських рішень	0,20	K5	0,42 0,65	0,10 0,13			
		2. Задоволеність умовами роботи	0,2	6. Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,2	6. Задоволеність матеріально-технічним забезпеченням робочого місця	0,2	K6	0,50 0,65	0,10 0,13	0,12 0,14
						7. Задоволеність оплатою праці	0,3	K7	0,48 0,45	0,16 0,15	
						8. Задоволеність визнанням заслуг і досягнень викладачів	0,1	K8	0,68 0,86	0,07 0,09	
						9. Задоволеність охороною та безпекою праці	0,1	K9	0,75 0,85	0,08 0,09	
						10. Задоволеність системою мотивації професійної діяльності	0,3	K10	0,65 0,84	0,20 0,25	
		3. Задоволеність роботою підрозділі в ВНЗ	0,10	11. Задоволеність організаційною структурою вищого закладу	0,10	11. Задоволеність організаційною структурою вищого закладу	0,1	K11	0,68 0,68	0,07 0,07	0,04 0,04
						12. Задоволеність діяльністю навчального відділу	0,2	K12	0,65 0,75	0,07 0,08	
						13. Задоволеність діяльністю профспілкової організації	0,1	K13	0,75 0,85	0,08 0,09	
						14. Задоволеність діяльністю бібліотеки	0,2	K14	0,80 0,90	0,08 0,09	
						15. Задоволеність організацією харчування	0,2	K15	0,35 0,36	0,04 0,04	
						16. Задоволеність організацією медичного обслуговування	0,1	K16	0,10 0,10	0,01 0,01	

## Продовження таблиці Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
		4.Задоволеність психологічним кліматом	0,15	17.Задоволеність стосунками з колегами по кафедрі	0,2	K17	0,75 0,90	0,15 0,16	0,12 0,14		
				18.Задоволеність ставленням з боку керівництва ВНЗ	0,1	K18	0,65 0,75	0,13 0,15			
				19.Задоволеність ставленням з боку керівництва факультету/інституту	0,2	K19	0,75 0,88	0,15 0,16			
				20.Задоволеність ставленням з боку керівництва кафедри	0,2	K20	0,83 0,92	0,16 0,18			
				21.Задоволеність рівнем професійної підготовки колег	0,15	K21	0,80 0,93	0,12 0,14			
				22.Задоволеність стосунками зі студентами	0,15	K22	0,75 0,84	0,10 0,12			
		5.Задоволеність доступністю інформації	0,15		23.Задоволеність обізнаністю у ВНЗ	0,33	K23	0,63 0,75	0,20 0,25	0,08 0,11	
					24.Задоволеність доступністю джерел інформації	0,33	K24	0,60 0,80	0,20 0,26		
					25.Задоволеність поінформованістю про цілі в сфері якості освіти	0,33	K25	0,45 0,65	0,15 0,21		
		6.Задоволеність умовами для підвищення кваліфікації	0,10		26.Задоволеність можливостями підвищення педагогічної кваліфікації	0,33	K26	0,78 0,86	0,26 0,29		
					27.Задоволеність можливостями підвищення наукової кваліфікації	0,33	K27	0,86 0,83	0,29 0,28		
					28.Задоволеність можливостями підвищення кваліфікації за фахом	0,33	K28	0,85 0,83	0,28 0,28		
		7.Задоволеність організацією навчального процесу	0,20		29.Задоволеність розподілом навчального навантаження	0,25	K29	0,80 0,90	0,20 0,23	0,15 0,17	
					30.Задоволеність розкладом занять	0,25	K30	0,75 0,84	0,19 0,21		
					31.Задоволеність методичним забезпеченням	0,25	K31	0,80 0,92	0,20 0,23		
					32.Задоволеність станом навчальних аудиторій	0,25	K32	0,60 0,80	0,15 0,20		
2.Якість процесу діяльності викладачів	0,33	8.Рівень навчальної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	33.Виконання навчального навантаження	0,15	K33	0,98 0,99	0,15 0,15	0,16 0,18	0,24 0,27	
				34.Свочасність заповнення навчальної документації	0,1	K34	0,80 0,94	0,8 0,9			
				35.Відповідність дисциплін, що викладаються, освітньому стандарту	0,15	K35	0,90 0,98	0,13 0,15			
				36.Глибина і сучасність науково-теоретичної та професійно-практичної інформації у викладанні навчальних курсів	0,15	K36	0,85 0,95	0,13 0,15			

## Продовження таблиці Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
				37.Доцільність вибору і використання методів і форм організації освітньої діяльності студентів	0,15	K37	0,82 0,90	0,10 0,14		
				38.Керівництво дипломними роботами студентів	0,1	K38	0,84 0,92	0,08 0,09		
				39.Участь у роботі екзаменаційних комісій	0,1	K39	0,90 0,90	0,09 0,09		
				40.Проведення спецкурсів за вибором студентів	0,1	K40	0,43 0,54	0,04 0,05		
		9.Рівень навчально-методичної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	41.Розробка навчально-методичних посібників	0,3	K41	0,54 0,60	0,16 0,18	0,13 0,15	
				42.Відповідність обсягу і жанру навчально-методичних матеріалів викладача статусу та займаній посаді у ВНЗ	0,1	K42	0,67 0,75	0,07 0,08		
				43.Повнота навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, що викладаються	0,2	K43	0,75 0,80	0,15 0,16		
				44.Рівень новизни та сучасності методичних матеріалів, розроблених викладачем	0,2	K44	0,80 0,84	0,16 0,17		
				45.Проведення та відвідування відкритих занять з метою обміну досвідом	0,1	K45	0,55 0,63	0,06 0,06		
				46.Підвищення кваліфікації	0,1	K46	0,69 0,78	0,07 0,08		
		10.Рівень науково-дослідної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	47.Наукові публікації	0,3	K47	0,85 0,90	0,25 0,27	0,14 0,17	
				48.Відповідність обсягу і жанру наукових робіт статусу та займаній посаді у ВНЗ	0,1	K48	0,83 0,88	0,08 0,09		
				49.Дотримання норм наукової етики	0,1	K49	0,78 0,84	0,08 0,08		
				50.Участь у наукових конференціях	0,1	K50	0,63 0,60	0,06 0,06		
				51.Ефективність наукового керівництва аспірантами	0,2	K51	0,55 0,68	0,11 0,14		
				52.Ефективність керівництва науково-дослідною діяльністю студентів	0,1	K52	0,68 0,80	0,07 0,08		
				53.Отримання патентів	0,1	K53	0,24 0,23	0,02 0,02		
		11.Рівень організаційної діяльності науково-педагогічних працівників	0,20	54.Своєчасність і якість складання індивідуального плану роботи викладача	0,2	K54	0,87 0,93	0,17 0,19	0,15 0,15	
				55.Участь у засіданнях кафедри	0,2	K55	0,85 0,90	0,17 0,18		
				56.Участь у громадських, науково-педагогічних заходах	0,2	K56	0,72 0,75	0,14 0,15		



## Додаток О

## Порівняльна таблиця ефективності моніторингу за 2012 і 2014 роки

Таблиця О.1

Параметр	Вагомість - М	Фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1. Ступінь забезпечення умов моніторингу	0,33	1. Якість науково-методичного забезпечення	0,40	1. Ступінь відповідності системи оцінювання професійної діяльності державним вимогам і світовому досвіду	0,20	K1	0,75 0,80	0,15 0,16	0,24 0,30	0,20 0,26		
				2. Поєднання якісних і кількісних критеріїв оцінювання якості діяльності	0,20	K2	0,20 0,30	0,04 0,06				
				3. Наявність інструкцій щодо заповнення анкет	0,20	K3	0,50 0,90	0,10 0,18				
				4. Наявність методичного забезпечення щодо обробки, інтерпретації отриманих результатів;	0,20	K4	0,50 0,80	0,10 0,16				
				5. Наявність правового забезпечення	0,20	K5	1,00 1,00	0,20 0,20				
		2. Якість матеріально-технічного забезпечення	0,30	6. Забезпеченість оргтехнікою	0,30	6. Забезпеченість оргтехнікою	0,30	K6	0,50 0,70	0,15 0,21	0,19 0,24	
						7. Наявність програмного забезпечення	0,40	K7	0,70 0,90	0,28 0,36		
						8. Наявність інструкцій, бланків фіксації результатів	0,30	K8	0,70 0,80	0,21 0,24		
		3. Якість кадрового забезпечення	0,30	9. Ступінь підготовки експертів	0,30	9. Ступінь підготовки експертів	0,50	K9	0,70 0,90	0,35 0,45	0,20 0,24	
						10. Ступінь підготовки відповідальних за проведення моніторингу.	0,50	K10	0,60 0,70	0,30 0,35		
2. Якість проведення моніторингових процедур	0,33	4. Якість інформаційного супроводу моніторингу	0,50	11. Своєчасність інформування щодо термінів проведення моніторингу	0,25	K11	0,70 0,80	0,18 0,20	0,46 0,49	0,27 0,29		
				12. Доступність інформації щодо моніторингу	0,25	K12	0,65 0,80	0,16 0,20				
				13. Доступність інформації щодо результатів моніторингу	0,25	K13	0,80 0,80	0,20 0,20				
				14. Зворотний зв'язок з викладачами	0,25	K14	0,80 0,80	0,20 0,20				
		5. Оптимальність організації проведення моніторингу	0,50	15. Оптимальність терміну проведення моніторингових процедур	0,25	K15	0,70 0,80	0,18 0,20	0,35 0,38			
				16. Складність заповнення анкети	0,25	K16	0,70 0,70	0,18 0,18				
				17. Ступінь повноти відображення видів діяльності викладача в анкеті	0,25	K17	0,60 0,75	0,15 0,19				
				18. Дотримання етичних норм проведення моніторингу	0,25	K18	0,80 0,80	0,20 0,20				

## Продовження таблиці О.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
3.Якість результатів моніторингу	0,33	6.Підвищення якості професійної діяльності	0,50	19.Підвищення якості професійної діяльності викладачів	0,40	K19	0,66 0,76	0,26 0,30	0,33 0,38	0,17 0,21	
				20.Підвищення задоволеності студентів викладацькою діяльністю	0,30	K20	0,68 0,77	0,20 0,23			
				21.Підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю	0,30	K21	0,67 0,78	0,20 0,23			
		7.Корекція управління персоналом	0,50	22.Заохочення викладачів	0,50	K22	0,30 0,50	0,15 0,25	0,15 0,21		
		23.Ступінь використання отриманої інформації для прийняття управлінських рішень		0,50	K23	0,30 0,40	0,15 0,20				
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00									0,63 0,76	

Таблиця О.2

Розрахунок критерію *T* Вілкоксона

[!] За нетиповий зсув було прийнято «зменшення значення».

N	"До"	"Після"	Зсув ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютне значення зсуву	Ранговий номер зсуву
1	2	3	4	5	6
1	64	76	12	12	13
2	65	78	13	13	16
3	64	73	9	9	8.5
4	63	75	12	12	13
5	70	86	16	16	19.5
6	58	68	10	10	10.5
7	60	73	13	13	16
8	68	78	10	10	10.5
9	72	74	2	2	2.5
10	56	80	24	24	23
11	80	88	8	8	7
12	48	60	12	12	13
13	44	67	23	23	22
14	84	83	-1	1	1
15	76	74	-2	2	2.5
16	52	77	25	25	24
17	75	82	7	7	6
18	53	81	28	28	25.5
19	55	83	28	28	25.5

## Продовження таблиці О.3

1	2	3	4	5	6
20	73	69	-4	4	5
21	66	79	13	13	16
22	62	71	9	9	8.5
23	45	59	14	14	18
24	83	80	-3	3	4
25	77	93	16	16	19.5
26	51	70	19	19	21
Сума рангів нетипових зсувів:					<b>12,5</b>

Результат:  $T_{\text{мп}} = 12.5$

Критичні значення  $T$  при  $n=26$

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
26	<b>84</b>	<b>110</b>

Таблиця О.3

## Розрахунок t-критерію Ст'юдента

№	Вибірка 1 (В.1)	Вибірка 2 (В.2)	відхилення (В.1 - В.2)	Квадрати відхилень (В.1 - В.2) <sup>2</sup>
1	2	3	4	5
1	64	76	-12	144
2	65	78	-13	169
3	64	73	-9	81
4	63	75	-12	144
5	70	86	-16	256
6	58	68	-10	100
7	60	73	-13	169
8	68	78	-10	100
9	72	74	-2	4
10	56	80	-24	576
11	80	88	-8	64
12	48	60	-12	144
13	44	67	-23	529
14	84	83	1	1
15	76	74	2	4
16	52	77	-25	625
17	75	82	-7	49
18	53	81	-28	784
19	55	83	-28	784
20	73	69	4	16



## Продовження таблиці О.3

1	2	3	4	5
21	66	79	-13	169
22	62	71	-9	81
23	45	59	-14	196
24	83	80	3	9
25	77	93	-16	256
26	51	70	-19	361
Суми:	1664	1977	-313	5815

**Результат:  $t_{em} = 6.8$**

Критичні значення

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
<b>2.06</b>	<b>2.79</b>



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І.І. МЕЧНИКОВА

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2 тел. (048) 723-52-54  
E-mail: rector@onu.edu.ua факс (048) 723-35-15

14. 09. 2015 № 08.37 - 01-2037

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
здобувача наукового ступеню доктора педагогічних наук  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету імені  
І.І. Мечникова Анненкової Ірини Петрівни на тему: «Теорія і методика  
моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних  
працівників вищих навчальних закладів»**

Науковий потенціал та методична компетентність професорсько-викладацького складу завжди розглядалися як найважливіші показники, що визначають відповідність змісту навчального процесу вимогам сучасності, що гарантують якість освіти та забезпечують академічну репутацію вищого навчального закладу.

Актуальність дисертаційного дослідження І.П. Анненкової обумовлена тим, що впровадження систем управління якістю освіти відповідно до міжнародних стандартів вимагає нових підходів до відбору викладацьких кадрів ВНЗ, організації їх професійної діяльності та оцінювання її результативності. У зв'язку із цим одним з перспективних напрямків освітнього менеджменту стає формування раціональної системи моніторингу якості професійної діяльності професорсько-викладацького складу вишів. Інформація про показники ефективності діяльності викладачів необхідна для вирішення завдань управління якістю освіти у ВНЗ і професійної підготовки майбутніх фахівців.

І.П. Анненкова бере участь у виконанні науково-дослідної теми «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» кафедри педагогіки Одеського національного

університету імені І.І. Мечникова (державний реєстраційний номер 0107U003865).

Основні результати дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» Анненкової Ірини Петрівни впроваджено в систему педагогічного менеджменту Одеського національного університету імені І.І. Мечникова: модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, структуру якої складають методологічний (основні підходи, закономірності та принципи моніторингу), змістовий (професійна компетентність науково-педагогічного працівника вищої школи), та технологічний (етапи, методи, засоби та умови) компоненти; кваліметричну модель для оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; методичне забезпечення моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету. Окремі результати дослідження використовувались у навчально-виховному процесі для слухачів магістратури (при викладанні навчальних дисциплін «Вища освіта України і Болонський процес», «Моніторинг і діагностика навчального процесу», «Основи педагогіки та методика викладання у ВНЗ»), а також увійшли до навчальних посібників «Педагогіка: модульний курс» (з грифом МОН України), «Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу».

Проректор з науково-педагогічної роботи

ОНУ імені І.І. Мечникова

доктор історичних наук, професор



  
В.М. Хмарський



№ 067  
«16» 09 2015 р.

### Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
здобувача наукового ступеню доктора педагогічних наук  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету  
імені І.І. Мечникова Анненкової Ірини Петрівни на тему: «Теорія і  
методика моніторингу якості професійної діяльності науково-  
педагогічних працівників вищих навчальних закладів»**

В умовах інформаційного суспільства та зростаючої інтелектуалізацією праці питання якості вищої освіти набувають особливого загострення. Важливим інструментом обґрунтованого прийняття управлінських рішень, оцінки змістових і технологічних нововведень у ВНЗ виступає моніторинг якості діяльності викладачів вищої школи. Тому визначена автором тема - наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ - є надзвичайно актуальною, відзначається науковою новизною і практичною значущістю.

Матеріали дослідження Анненкової І.П. на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» упроваджувались до освітнього процесу Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету упродовж 2012-2015 років, а саме: сучасні теоретико-методологічні основи, модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, зміст якої відтворює специфіку, структуру, цілі та завдання, закономірності, принципи, інструментарій моніторингу, чинники, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу критерії і показники якості

професійної діяльності викладачів, процесну модель діяльності вищого навчального закладу, процесну модель професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Результати дисертаційного дослідження використані науково-педагогічними працівниками кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін при підготовці та викладанні навчальних курсів «Психологія і педагогіка», «Філософія», «Соціологія», «Основи наукових досліджень», педагогічному менеджменті кафедри. Застосування у навчально-виховному процесі матеріалів дисертаційного дослідження Анненкової Ірини Петрівни сприяло вдосконалюванню технологій професійної підготовки фахівців, дало змогу адаптувати перелічені дисципліни до сучасних тенденцій розвитку педагогічного менеджменту, поглибити їх теоретико-методичні основи та в кінцевому підсумку - підвищити якість підготовки фахівців.

Вважаємо доцільним впровадження результатів дисертаційного дослідження І.П. Анненкової у практику діяльності вищих навчальних закладів.

Директор Вінницького навчально-наукового інституту економіки,  
д-р екон. наук, професор



Б.В.Погрішук

В. о. зав. кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін  
Вінницького навчально-наукового інституту економіки,  
канд. екон. наук, доцент

О.М.Вільчинська



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

21021, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21

Тел.: (063) 477 76 20

e-mail: rector@donnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070803

16.09.15 № 1294/01-Е8/7.12.0  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету імені  
І.І. Мечникова Анненкової Ірини Петрівни на тему: «Теорія і методика  
моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних  
працівників вищих навчальних закладів»**

В умовах інформаційного суспільства та зростаючої інтелектуалізацією праці питання якості вищої освіти набувають особливого загострення. Важливим інструментом обґрунтованого прийняття управлінських рішень, оцінки змістових і технологічних нововведень у ВНЗ виступає моніторинг якості діяльності викладачів вищої школи. Тому визначена автором тема – наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ – є надзвичайно актуальною, відзначається науковою новизною і практичною значущістю.

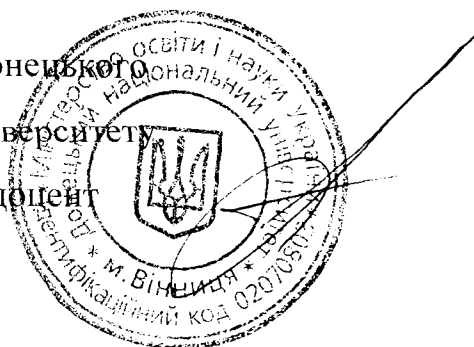
Матеріали дослідження Анненкової І.П. на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» упроваджувались до освітнього процесу Донецького національного університету упродовж 2012-2015 років, а саме: сучасні теоретико-методологічні основи, модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, зміст якої

відтворює специфіку, структуру, цілі та завдання, закономірності, принципи, інструментарій моніторингу, чинники, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу критерії і показники якості професійної діяльності викладачів, процесну модель діяльності вищого навчального закладу, процесну модель професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Результати дисертаційного дослідження використані науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки та управління освітою при підготовці та викладанні навчальних курсів «Педагогіка», «Педагогіка психологія вищої школи», «Професійна педагогіка», «Теорія та практика вищої професійної освіти», педагогічному менеджменті кафедри. Застосування у навчально-виховному процесі матеріалів дисертаційного дослідження Анненкової Ірини Петрівни сприяло вдосконалюванню технологій професійної підготовки фахівців, дало змогу адаптувати перелічені дисципліни до сучасних тенденцій розвитку педагогічного менеджменту, поглибити їх теоретико-методичні основи та в кінцевому підсумку – підвищити якість підготовки фахівців.

Вважаємо доцільним впровадження результатів дисертаційного дослідження І.П. Анненкової у практику діяльності вищих навчальних закладів.

Г. в. о. ректора Донецького  
національного університету  
канд. екон. наук, доцент



Р. Ю. Подольський

В. о. зав. кафедри педагогіки  
та управління освітою Донецького  
національного університету  
канд. пед. наук

Л. Мартинець

Л. А. Мартинець



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 18.09.15 № 2641  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
здобувача наукового ступеню доктора педагогічних наук  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного  
університету імені І.І. Мечникова Анненкової Ірини Петрівни  
на тему: «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності  
науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів»**

Відмінною рисою розвитку вищої освіти у світі сьогодні є підвищення уваги громадськості до проблем якості й ефективності освіти. Забезпечення якості є одним із ключових напрямів Болонського процесу, в рамках якого підкреслюється, що відповідальність за якість освіти лежить, у першу чергу, на конкретних навчальних закладах. Важливим фактором, що визначає якість вищої освіти, є професійна діяльність науково-педагогічних працівників. Тому для вищого навчального закладу важливою і актуальною проблемою як теоретичного, так і практичного характеру є проблема дослідження професійної діяльності сучасного викладача вишу, побудови її концептуальної моделі, визначення методологічних підстав для аргументованого відбору критеріїв оцінки якості діяльності викладачів ВНЗ. Все це обумовлює актуальність дисертаційного дослідження Анненкової І.П.

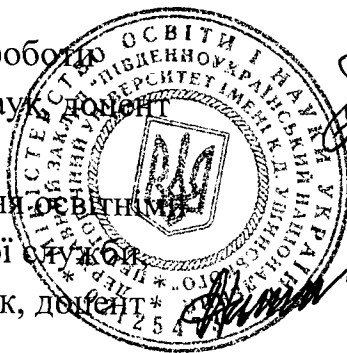
Матеріали дослідження Анненкової І.П. на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» упроваджено до освітнього процесу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського упродовж 2010-2014 років, а саме: процесну модель діяльності вищого навчального закладу, процесну модель професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, сучасні теоретико-методологічні основи, модель і методичне супроводження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, критерії і показники задоволеності викладачів умовами професійної діяльності.



Результати дисертаційного дослідження використані науково-педагогічними працівниками кафедри управління освітніми закладами та державної служби при підготовці та викладанні навчальних курсів «Управління трудовими ресурсами та змістом робіт», «Управління навчальним закладом», «Управління навчальною та виховною діяльністю», «Основи педагогічних вимірювань та моніторинг якості освіти», а також упродовж методичного супроводження управлінської практики магістрантів. Застосування в навчально-виховному процесі матеріалів дисертаційного дослідження Анненкової Ірини Петрівни сприяло вдосконалюванню технологій професійної підготовки фахівців спеціальності «Управління навчальним закладом», підвищенню рівня сформованості в них професійної компетентності, зокрема готовності до здійснення моніторингової діяльності.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження І.П. Анненкової були обговорені на засіданні кафедри управління освітніми закладами та державної служби (протокол № 2 від 14.09.2015 р.) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та рекомендовані до використання у навчально-виховному процесі вишів України.

Проректор з наукової роботи  
доктор педагогічних наук, доцент



 Т.І. Койчева

Зав. кафедри управління освітніми  
закладами та державної служби  
доктор політичних наук, доцент

 О.О. Долженков



УКРАЇНА  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ  
ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ДЕРЖАВНОГО  
УПРАВЛІННЯ

65009, Україна, м. Одеса, вул. Генуезька, 22  
тел./факс (048) 72-97-605, E-mail: general@oridu.odessa.ua,

№ \_\_\_\_\_  
на № 6 від 21.09.2015р.

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
здобувача наукового ступеню доктора педагогічних наук  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету імені  
І.І. Мечникова Анненкової Ірини Петрівни на тему: «Теорія і методика  
моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних  
працівників вищих навчальних закладів»**

Професорсько-викладацький склад є основним і найціннішим активом вищих навчальних закладів, від якості й ефективності його роботи безпосередньо залежать, як успіх освітньої діяльності навчального закладу, так і розвиток системи вищої освіти в цілому. Впровадження систем управління якістю освіти відповідно до міжнародних стандартів вимагає нових підходів до відбору викладацьких кадрів ВНЗ, організації їх професійної діяльності та оцінювання її результативності. У зв'язку із цим одним з перспективних напрямків освітнього менеджменту стає формування раціональної системи моніторингу якості професійної діяльності професорсько-викладацького складу вишів. Інформація про показники ефективності діяльності науково-педагогічних працівників необхідна для вирішення завдань управління якістю освіти у ВНЗ і професійної підготовки

майбутніх фахівців. Тому дисертаційне дослідження Анненкової І.П. є дуже актуальним.

Матеріали дослідження Анненкової І.П. на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» упродовжувались до освітнього процесу Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України упродовж 2010-2014 років.

Анненковою І.П. були впроваджені в організаційно-освітню діяльність Одеського регіонального інституту державного управління НАДУ при Президентові України основні положення дисертації, а саме: процесну модель професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, професійно-кваліфікаційну характеристику науково-педагогічного працівника ВНЗ на основі компетентнісного підходу, сучасні теоретико-методологічні основи, структурно-функціональну модель моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, зміст якої відтворює специфіку, структуру, цілі та завдання, методологічні засади, закономірності, принципи, методи, рівні моніторингу, чинники, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу.

Результати дисертаційного дослідження використані співробітниками кафедри філософських та соціально-політичних наук при підготовці і викладанні курсів «Психологія» (теми: «Методи психології», «Психологічний аналіз діяльності. Види діяльності»), «Педагогіка і психологія» для аспірантів (теми: «Людина як суб'єкт діяльності», «Психологічні особливості професійного самовизначення особистості», «Педагогічний менеджмент як теорія і практика управління освітніми системами», «Моніторинг в освіті», «Методична робота у вищому навчальному закладі»). Застосування в навчально-виховному процесі матеріалів дисертаційного дослідження Анненкової Ірини Петрівни дало змогу адаптувати перелічені дисципліни до сучасних тенденцій розвитку

педагогічного менеджменту, поглибити їх теоретико-методичні основи та в кінцевому підсумку - підвищити якість підготовки фахівців.

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Анненкової І.П. є доцільними для впровадження у практику діяльності вищих навчальних закладів.

Перший заступник директора  
Одеського регіонального інституту  
державного управління

НАДУ при Президентіві України,

кандидат наук з державного управління,

доцент



*М.П. Попов* М.П. Попов

Завідувач кафедри філософських та  
соціально-політичних наук,  
кандидат історичних наук,  
професор

*О.П. Якубовський*

О.П. Якубовський



# ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ

03115, м. Київ, Бульв. Акад. Вернадського, 16-в. E-mail: office@e-u.m.ua Тел.: (044) 430-99-31,  
Факс: (044) 452-35-68 р. ф 26008014040118 філія АТ "Укресімбанк" МФО 380333, код 24366800

№ 691/15 від 22.09 2015 р.  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Довідка

**про впровадження результатів дослідження  
здобувача наукового ступеню доктора педагогічних наук,  
доцента кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.  
Мечникова Анненкової Ірини Петрівни на тему: «Теорія і методика моніторингу  
якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих  
навчальних закладів»**

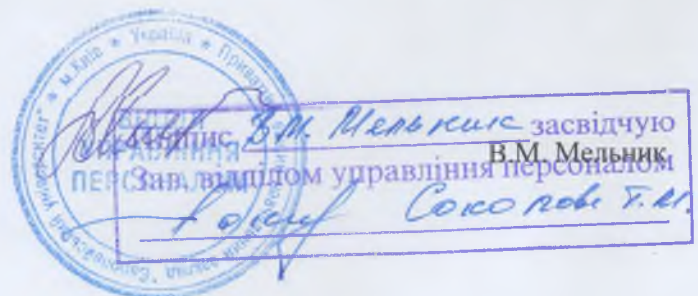
Зміни, що відбуваються нині в системі вищої освіти України, спрямовані на підвищення освітнього рівня молоді, формування професійно компетентних фахівців, здатних забезпечити конкурентоспроможність держави, її економічний розвиток та політичну незалежність. Стратегія забезпечення якості освіти складає основу освітньої політики більшості країн світу. У Національній стратегії розвитку освіти проголошується, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства. Важливим фактором, що визначає якість вищої освіти, є професійна діяльність науково-педагогічних працівників. Це зумовлює актуальність розроблення методологічного аспекту моніторингу якості професійної діяльності сучасного викладача ВНЗ.

Матеріали дослідження Анненкової І.П. на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» впроваджувались у практику управління персоналом, до освітнього процесу Європейського університету упродовж 2013 – 2015 років, а саме: процесна модель діяльності вищого навчального закладу, процесна модель професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, модель професійної компетентності науково-педагогічного працівника, сучасні теоретико-методологічні основи, модель і методичне супроводження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, теоретичні основи, критерії і показники задоволеності викладачів умовами професійної діяльності.

Результати дослідження використані співробітниками кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та іноземних мов при підготовці та викладанні навчальних курсів «Університетська освіта», «Педагогіка і методика викладання у вищій школі» та кафедри менеджменту та маркетингу при підготовці та викладанні навчальних курсів «Управління якістю», «Управління персоналом», «Менеджмент персоналу». Застосування в навчально-виховному процесі матеріалів дисертації Анненкової Ірини Петрівни сприяло вдосконалюванню технологій професійної підготовки фахівців, підвищенню рівня сформованості в них професійної компетентності.

Загалом впровадження результатів дослідження І.П. Анненкової на тему «Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» засвідчило його науково-теоретичну та практичну цінність.

Проректор з наукової роботи  
Європейського університету,  
доктор економічних наук,  
професор



Національний центр  
з покращення якості  
освіти



Золота медаль  
"НЕЗАЛЕЖНІСТЬ  
УКРАЇНИ"



Національна торговельно-сервісна марка  
"ЗОЛОТА ТОРГОВА МАРКА"